



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

Hösten 2012

Lärarytbildningen

”Vi har inga sådana familjer här”

- Normer, värderingar och pedagogers förhållningssätt gentemot regnbågsfamiljer i förskolan

Författare

Bodil Bengtsson

Angela Jonsson

Handledare

Lena Jensen

”Vi har inga sådana familjer här”

Examensarbete höstterminen 2012

Högskolan Kristianstad, Lärarutbildningen

Författare Bodil Bengtsson och Angela Jonsson

Abstract

En kvalitativt inriktad intervjustudie som ämnar till att belysa olika pedagogers förhållningssätt och bemötande av regnbågsfamiljer i förskolan utifrån de normer och värderingar som finns i samhället. Studien undersöker hur några pedagoger i förskolans verksamhet förhåller sig till familjer med samkönade vårdnadshavare, i studien även refererade till som *regnbågsfamiljer*, samt vilka metoder de använder sig av för att synliggöra begreppet *familj* i det dagliga arbetet med barnen. Inom arbetets ramar har vi också gjort en liten förstudie på en hbt-certifierad förskola samt intervjuat en regnbågsfamilj. För att nå en djupare förståelse för den situation som dessa familjer befinner sig i ger studien en kortfattad samhällslig bakgrund till synen på homosexuella samtidigt som vi redogör för litteratur som vi menar är relevant i förhållande till studien. Utifrån detta diskuterar vi hur normer, värderingar och heteronormativiteten i samhället, det vill säga hur samhället är uppbyggt kring en syn på heterosexualitet som det förgivettagna normala, avspeglar sig inom förskolans väggar. Studien finner inspiration från den fenomenografiska forskningen (Säljö, 1989). Resultatet visar att flertalet av de i studien medverkande förskolepedagoger arbetade med att synliggöra regnbågsfamiljer då detta spontant uppkom i samtal med barnen, och oftast på barnens egna initiativ. Studien visar också att det finns verksamheter där andra familjekonstellationer än den heteronormativa kärnfamiljen inte synliggörs. En problematik som påtalats av respondenterna är bristen på kunskap och pedagogiska stödmaterial kring regnbågsfamiljer.

Ämnesord:

förhållningssätt, hbt-certifierad förskola, heteronormativiteten, regnbågsfamiljer, samkönade vårdnadshavare

| | |
|---|-----------|
| Förord..... | 5 |
| 1 INLEDNING | 6 |
| 1.1 Bakgrund..... | 6 |
| 1.2 Förstudie | 8 |
| 1.3 Syfte | 9 |
| 1.4 Styrdokumentet | 10 |
| 1.5 Begreppsdefinition..... | 11 |
| 1.6 Uppsatsens disposition..... | 12 |
| 2 LITTERATURGENOMGÅNG | 13 |
| 2.1 Homosexualitet ur ett historiskt perspektiv | 13 |
| 2.2 Normer och värderingar | 13 |
| 2.3 Normer i samhället..... | 14 |
| 2.4 Normer i förskolan | 15 |
| 2.5 Familjekonstellationer..... | 16 |
| 2.6 Pedagogens förhållningssätt..... | 18 |
| 2.7 Jämställdhet..... | 19 |
| 2.8 Pedagogiska verktyg i förskolans verksamhet | 20 |
| 2.9 Fenomenografin som teoretiskt ramverk | 22 |
| 3 EMPIRI | 24 |
| 3.1 En kvalitativt inriktad studie | 24 |
| 3.2 Genomförande..... | 25 |
| 3.3 Bearbetningsprocessen..... | 26 |
| 3.4 Studiens kvalitativa aspekter..... | 27 |
| 3.5 Urval och undersökningsgrupp | 28 |
| 3.6 Etiska överväganden | 30 |
| 4 RESULTAT OCH ANALYS | 31 |
| 4.1 Jämställdhetsarbetet i förskolan | 31 |
| 4.2 Att synliggöra olika familjekonstellationer | 32 |
| 4.3 Familjekonstellationer i förskolans litteratur | 33 |
| 4.4 Normer och värderingar | 33 |
| 4.5 Konklusion..... | 34 |
| 4.5.1 Vi jobbar inte med det och det är troligen inget vi kommer att ta upp. | 34 |

| | |
|---|-----------|
| 4.5.2 Vi inkluderar det i verksamheten då det dyker upp i sitt naturliga sammanhang ... | 34 |
| 4.5.3 Vi arbetar aktivt med det eftersom vi ser till individen och menar att alla individer är unika och mångfald finns, oavsett sexuell läggning eller annan bakgrund..... | 35 |
| 6 DISKUSSION..... | 36 |
| 6.1 Studiens syfte och frågeställningar | 36 |
| 6.2 Metoddiskussion | 36 |
| 6.3 Resultatdiskussion..... | 38 |
| 6.3.1 Jämställdhetsarbetet i förskolan | 38 |
| 6.3.2 Att synliggöra olika familjekonstellationer | 40 |
| 6.3.3 Familjekonstellationer i förskolans litteratur | 41 |
| 6.3.4 Normer och värderingar | 41 |
| 6.3.5 Att arbeta normkritiskt | 42 |
| 6.4 Pedagogiska implikationer..... | 43 |
| 7 SAMMANFATTNING | 45 |
| REFERENSLISTA | 47 |
| Litterära källor | |
| Elektroniska källor | |
| BILAGA 1 | |
| INTERVJUUNDERLAG | |
| BILAGA 2 | |
| VAD ÄR EN FÖRÄLDER? | |

Förord

Titeln på arbetet är hämtat från en intervju med en pedagog i förskolan som på frågan gällande hur de arbetar för att synliggöra regnbågsfamiljer i förskolans verksamhet spontant utbrister: ”vi har inga sådana familjer här!” Liknande uttryck med samma innebörd har vi senare också kommit i kontakt med under arbetets gång, varpå vi fann att detta var en lämplig titel på arbetet att beskriva några pedagogers förhållningssätt gentemot regnbågsfamiljer i förskolan.

Av praktiska skäl har huvudansvaret för några av studiens olika delar fördelats mellan oss. Angela har varit den drivande kraften i kontakten med de respondenter som deltagit i studien samt avgränsningen av litteraturen. Utformandet av intervjufrågorna skedde gemensamt. Bodil har haft det övergripande ansvaret för den språkliga bearbetningen, strukturen i arbetet samt utformandet av metoddelen. Av tidsmässiga och rent praktiska skäl har också transkriberingen av de genomförda intervjuerna fördelats mellan oss medan arbetet i övrigt skett gemensamt.

Vi vill rikta vårt tack till alla våra respondenter för att de delat med sig av sina tankar, erfarenheter och metoder, vilket gjort detta arbete möjligt. Ett tack till vår handledare Lena för god respons. Ett tack till Lärarförbundet vars stipendier möjliggjorde vår förstudie. Dessutom vill vi tacka de lärare på Högskolan Kristianstad som vi stött på under vår utbildning till förskollärare. Ett extra stort tack till våra respektive familjer som i vått och torrt uppmuntrat och stöttat oss under utbildningens gång och inte minst under detta examensarbete. Ett särskilt tack till Katarina som varit vår externa stöttepelare och bollplank, för hennes fantastiska insats då vi behövde henne som mest och till Sebastian för kloka kommentarer utifrån sin kunskap som genusvetare. Till sist vill vi även rikta ett tack till eventuella vänner och bekanta som känner sig bortglömda och förbisedda samt ett stort tack till varandra för att vi tillsammans gjort detta arbete möjligt.

Tack!

Bodil & Angela

1 INLEDNING

I denna del 1 kommer vi först att presentera en bakgrund till varför vi valt att fokusera på detta ämne samt varför vi finner det relevant för vår kommande yrkesroll som förskollärare. Vidare beskriver vi den förstudie som vi valt att inleda vårt empiriska arbete med samt vårt syfte med studien. Därefter följer en kort redogörelse för den koppling vi kan göra till förskolans styrdokument (Skolverket, 2010) samt en definition där vi reder ut begrepp som är vitala för vårt arbete. Del 1 avslutas med uppsatsens disposition.

1.1 Bakgrund

På förskolan när tjejerna ritar och pratar vid pysselbordet:

Vet ni vad! Man behöver inte ha någon man för att gifta sig och få barn. Det går lika bra att åka till sjukhuset. Så har Moltas mammor gjort. *Leija 5 år*

Författarens kommentar: en mycket praktiskt lösning för 5-åring med killbacillskräck.

Ur Barn i regnbågsfamiljer av Karolina Schubert (2011a)

Eftersom det i Sverige inte är tillåtet att registrera personer utifrån sexuell läggning är barn som lever med homosexuella vårdnadshavare en dold grupp i demografiska undersökningar (Stendahl, 2007). Men statistik från SCB (i SOU 2001:10) visar att barn som lever i andra familjekonstellationer än den traditionella kärnfamiljen kan uppskattas till cirka en fjärdedel av Sveriges barn i åldrarna 0-17 år. Den traditionella kärnfamiljen kan därför inte längre ses som en självklar utgångspunkt i dagens samhälle (Bäck-Wiklund & Johansson, 2012, Skolverket, 2012). Sverige anses allmänt som ett land där jämställdhetsarbetet kommit långt men en studie inom EU:s Equal Program visar dock att även om acceptans gentemot homo- och bisexualitet idag anses som både socialt önskvärt och politiskt korrekt är heteronormen trots allt tydligt dominerande i samhället (Under Ytan, 2012). Förskolans läroplan (Skolverket, 2010) betonar vikten av att samhället avspeglas i förskolan och definierar uppdraget att förmedla det svenska samhällets demokratiska värdegrund som en av de viktigaste uppgifterna för förskolan och för alla som arbetar inom den. Styrdokumenten skriver också fram hur vi som pedagoger har ett särskilt ansvar att möta varje enskilt barn utifrån den familjesituation som just det barnet befinner sig i (a.a.).

Riksförbundet för sexuellt likaberättigande (RFSL) arbetar bland annat för att öka medvetenheten kring familjer som lever utanför den traditionella heteronormativa kärnfamiljen. Trots flera års genusarbete inom förskolan ser de alltså en efterfrågan från förskolepersonal kring hur man kan bemöta och arbeta praktiskt för att inkludera regnbågsfamiljer i den pedagogiska verksamheten (Skolverket, 2012). Klara Nygren är projektledare på RFSL och hon (a.a.) lyfter problematiken kring att förskolan och dess pedagoger utgår från kärnfamiljen som en norm och hur detta begränsar individens egna valmöjligheter och rätt till självbestämmande över sin egen livssituation.

Efter tre och ett halvt år av högskolestudier står vi nu i begrepp att snart ta vår examen som förskollärare. Under förskolläraryrkesutbildningens gång har vetenskapliga teorier knutits till verksamhetsförlagd praktik. I resonemanget kring barns olika utgångspunkter och levnadsvillkor har etnicitet och religiösa bakgrunder varit återkommande. Många viktiga frågeställningar har *stötts och blötts*. Genus- och jämställdhetsdiskussionen har, med all rätt, varit ständigt närvarande. Dock menar vi att något perspektiv möjligen kan ha saknats. I kontakter med olika förskoleverksamheter, såväl innan som under lärarutbildningen, har vi observerat hur begreppet *familj* i lite olika sammanhang lyfts in i verksamheten. Ibland har det skett genom ett temaarbete där barnen genom att skapa och berätta har fått presentera sin familj för övriga barngruppen. Vid andra tillfällen har familjebegreppet mer omedvetet funnits med exempelvis vid barnens hyllor och lådor i hallen, där fotografier satts upp under förtryckta rubrikerna *mamma*, *pappa* och eventuellt *syskon*. Bland barnen i förskolan är begreppet *familj* ständigt aktuellt då det exempelvis diskuteras vilken förälder som är tänkt att hämta barnet. Som pedagog kan man också komma på sig själv med att fråga till ett barn om det är mamma eller pappa som ska få teckningen som barnet nyss ritat. Även i den litteratur som läses för barnen på förskolan har vi tyckt oss se den traditionella kärnfamiljen bestående av en mamma, en pappa samt deras gemensamma barn som framträdande element. Underförstått är föräldrarna givetvis heterosexuella och inte sällan är barnen i familjen till antalet två. Sammantaget har detta fått oss att fundera över hur normer och värderingar, medvetna eller inte, påverkar hur vi bemöter barnen i den pedagogiska kontexten, var barnet som inte har en traditionell kärnfamilj passar in i sammanhanget samt hur vi i vår kommande yrkesroll som förskollärare kan hitta vägar att förhålla oss till detta i verksamheten.

Artikelsökning till detta arbete har genomförts på de databaser som finns tillgängliga via Högskolan Kristianstad (ERIC, HKR Summons, Google Scholar). De sökord som använts vid dessa sökningar har varit: HBT, HBTQ, regnbågsfamiljer, samkönade vårdnadshavare, förskola, pedagogik. Dock uppmärksammade vi under arbetets gång att det var svårt att finna

relevant litteratur som berörde det ämne vi valt att skriva om, nämligen regnbågsfamiljer i förskolan och pedagogers förhållningssätt gentemot dessa. I vårt sökande efter litteratur och vetenskapliga artiklar fann vi nästan uteslutande material som på ett eller annat vis behandlade området jämställdhet och/eller genus, vilket inte var det vi specifikt efterfrågade. Detta förvånade oss då ämnet i sig är att betrakta som *hett*, såväl i media som i folkmun, vilket ofta framkom såväl i våra intervjuer med respondenterna som i samtal med andra i vår omgivning. Konsekvensen av detta har blivit en mindre andel litteratur i bokform och en större andel elektroniska artiklar.

1.2 Förstudie

För att amplifiera det empiriska underlaget och utöka vår egen förförståelse för ämnet regnbågsfamiljer i förskolan valde vi att genomföra ett studiebesök på en förskola som är hbt-certifierad genom RFSL (2012a). Det innebär att personalen genomgått en längre utbildning i fyra steg med fokus på reflekterande samtal kring hbt-frågor, normer och bemötande (a.a.). Personalen har videofilmatiserat sig själva i arbetet med barnen och sedan analyserat detta gemensamt. Observationer sker kontinuerligt i verksamheten för att synliggöra hur såväl vuxna som barn agerar och uttrycker sig, vilket innebär att det aktivt förs en diskussion kring det gemensamma förhållningssättet. Dessutom har förskolans kompletta material såsom blanketter, informationsmaterial, skönlitteratur etcetera genomlysts utifrån RFSL:s kriterier (2012a) och vid behov reviderats. Exempelvis använder pedagogerna en mall för genusanalys av barnlitteratur, vilken underlättar när materialet ses igenom utifrån hur många flickor respektive pojkar som agerar huvud- respektive biroll samt vilket budskap som boken sänder till barnen. Samma metod appliceras på sånger, rim och ramsor. Pedagogerna på förskolan beskriver själva att de även innan hbt-certifieringen haft genuspedagogik som verksamhetsgrund. De menar att de vill undvika att befästa stereotypa könsroller genom att nu bedriva ett mer normkritiskt arbete. Målsättningen är att skapa en inkluderande atmosfär på alla plan inom verksamheten. Variation lyfts som något positivt i verksamheten där allas olikheter tas tillvara och ses som en tillgång. Exempelvis talas det inom förskolan sexton olika språk, vilket även blir synligt genom barnlitteraturen. Begreppet *hen* används av pedagogerna men även *hon* och *han* förekommer. På förskolan, som vi i denna studie valt att kalla för *Svävaren*, går barn från alla familjekonstellationer och bakgrunder, från såväl traditionella kärnfamiljer som regnbågsfamiljer, barn med ensamstående föräldrar och barn som bor med en mor- eller farförälder eller är adopterade.

En fördel med att vi valde att genomföra en förstudie på *Svävaren* var att vi med denna som underlag fick möjlighet att utarbeta mer specifika intervjufrågor som vi senare valde att använda oss av gentemot våra respondenter i den empiriska undersökningen, vilket vi finner stöd för hos Thomsson (2002) och i samband med vårt studiebesök fick vi även möjlighet att tala med en av pedagogerna. Hon beskrev hur förskolan utarbetat några huvudregler som samtliga anställda förväntades utgå ifrån. Dessa var exempelvis att använda ordet kompis istället för flicka eller pojke, att uppmuntra alla barn till att prova alla lekar, oavsett kön samt att lekytor planerades utifrån alla barns behov, det fanns således inte någon speciell dockvrå eller *byggis*. Medvetet undvek pedagogerna utklädningskläder och annat material som kunde anses befästa stereotypa könsroller. Istället användes exempelvis hattar, mantlar och skycken där endast barnens fantasi tilläts sätta gränser. Pedagogerna hade också som förhållningssätt att aldrig bekräfta ett barn utifrån dess yttre attribut såsom en *fin klänning* eller *tuff tröja* och de vinnlade sig om att krama och prata lika mycket med alla barn. Pedagogerna vi talade med betonade hur de med sitt normkritiska förhållningssätt eftersträvade att i nära samarbete med föräldrarna skapa en balans i verksamheten, samt motverka de stereotypa föreställningar och könsmonster som samhället i stort präglas av. Alla barn på *Svävaren* skulle erbjudas allt, oavsett kön, bakgrund, etnicitet eller familjekonstellation, menade slutligen pedagogerna som vi talade med.

1.3 Syfte

Syftet med denna studie är att öka medvetenheten kring hur samhällets heteronormativitet, alltså samhällets förväntan kring heterosexualitet, avspeglar sig i förskolans verksamhet. Undersökningen kommer därför inrikta sig på att utifrån normer och värderingar belysa några utvalda pedagogers förhållningssätt gentemot samkönade vårdnadshavare och deras barn på förskolan. I arbetet utgår vi från följande frågeställningar:

- Hur uppfattar pedagoger sitt eget förhållningssätt gentemot regnbågsfamiljer i verksamheten?
- Vilka metoder anser sig pedagogerna använda för att synliggöra regnbågsfamiljer i arbetet med barnen?
- Hur kan pedagogers bemötande uppfattas av de regnbågsfamiljer som möter dem i förskolans verksamhet?

1.4 Styrdokumentet

Redan i inledningen till förskolans läroplan (Skolverket, 2010) betonas vikten av de vuxnas förhållningssätt för att förmedla en demokratisk värdegrund grundat på uppfattningen om bland annat alla människors lika värde och jämställdhet mellan könen. Längre ner i samma styrdokument står också att läsa hur:

Inget barn ska i förskolan utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning hos någon anhörig eller funktionsnedsättning eller för annan kränkande behandling. Verksamheten ska syfta till att barnens förmåga till empati och omtanke om andra utvecklas, liksom öppenhet och respekt för skillnader i människors uppfattningar och levnadssätt. Barns behov av att på olika sätt få reflektera över och dela sina tankar om livsfrågor med andra ska stödjas (Skolverket, 2010, s 4).

Verksamheten, och alla som arbetar inom den, åläggs vidare att aktivt arbeta för att motverka samhällets stereotypa könsroller och könsmonster och i detta skede påtalas hur viktig roll de vuxna har som förebilder eftersom etiska värderingar och normer de facto förmedlas till barnet i det dagliga mötet med den vuxne (Skolverket, 2010). Att lärande bäst sker i meningsfulla sammanhang betonas vidare samt hur verksamheten därför måste anpassas för att möta varje enskilt barn utifrån det unika sammanhang som det befinner sig i, då det är utifrån detta som barnet försöker tolka och förstå sin omvärld (Skolverket, 2010). Att barn är olika och att de av den anledningen också har olika behov, förmågor, förutsättningar och bakgrund som ska lyftas in i verksamheten och utvecklas oberoende av om barnet ifråga är flicka eller pojke betonas också (Skolverket, 2010). Ett av förskolans strävansmål är således att barnen ska få möjligheter att utveckla:

- öppenhet, respekt, solidaritet och ansvar,
- förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation samt vilja att hjälpa andra,
- sin förmåga att upptäcka, reflektera över och ta ställning till olika etiska dilemman och livsfrågor i vardagen,
- förståelse för att alla människor har lika värde oberoende av social bakgrund och oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionsnedsättning (Skolverket, 2010, s 8).

1.5 Begreppsdefinition

Några av de begrepp som vi stött på under arbetets gång har varit väl bekanta för oss sedan tidigare medan andra varit mer eller mindre nya. I vissa fall har ett begrepp visat sig ha olika betydelse för oss som skribenter. Då begrepp således kan ha olika betydelse beroende på individ och sammanhang vill vi förtydliga vilka definitioner vi utgått från i vårt gemensamma arbete. Listan har vi hämtat från *Ord som taggar* på RFSL:s hemsida (RFSL, 2012b):

| | |
|--------------------|--|
| HBT | Benämning av homosexuella, bisexuella och transpersoner som grupp. |
| Heteronormativitet | Innebär att heterosexualitet och uttryck för heterosexualitet uppfattas som det normala, givna och förväntade. Därmed blir annan sexuell läggning eller könsidentitet betraktad som normal och konstig. |
| Könsidentitet | Det kön/genus man själv väljer att identifiera sig som. De flesta väljer det kön/genus som definierades på BB, men inte alla. |
| Queer | Queer används idag av dem som inte vill anpassa sig till heteronormen. Queer är dels en akademisk forskningsposition där man studerar det "normala" i stället för det som avviker, dels är queer en aktivistisk motrörelse mot heteronormativitet inte bara behöver innehålla hbt-personer utan även heterosexuella. Queer vänder sig mot en normerande och normativt framställd heterosexualitet. Med ett queert synsätt finns det inga normala och naturliga identiteter eftersom allt är konstruerat. |
| Norm | Det "normala" eller godtagna beteendet i t.ex. en social grupp; konvention, praxis (NE, 2012). |
| Regnbågsfamilj | Termen betecknar en barnfamilj där en eller flera av föräldrarna är hbt-personer (Schubert, 2011a). |

1.6 Uppsatsens disposition

Uppsatsen består av sex delar. Del 1 *Inledning* omfattar bakgrund, där vi beskriver bakgrunden till våra problemställningar utifrån några personliga observationer som vårt arbete fått ta avstamp i och anledningen till varför vi finner området relevant för vår kommande yrkesroll. Där finns en kort beskrivning av den förstudie vi utfört, vi talar om vårt syfte med arbetet, hur styrdokumentet förhåller sig till området samt utreder hur vi definierar i arbetet vanligt förekommande begrepp. I del 2 *Litteraturgenomgång* uppvisas den litteratur som vi funnit relevanta i förhållande till våra problemställningar. Det är litteratur som både bekräftar och motsäger det vi senare tänkt diskutera kring. Här finns också studiens teoretiska ramverk. I del 3 *Empiri* redovisas vår egen undersökning, vilken genomförts med hjälp av semistrukturerade intervjuer och öppna frågeställningar. Vi diskuterar också kring genomförande och urval utifrån etiska överväganden. I del 4 *Resultat* beskrivs det som framkommit i den egna empiriska undersökningen. I del 5 *Analys* synar vi vår empiriska undersökning för att urskilja vilka mönster och/eller begrepp som våra respondenter lagt fokus på. Arbetets teoretiska och empiriska delar knyts ihop i delen 6 *Diskussion*, där också pedagogiska implikationer redovisas. Arbetet avslutas med del 7 *Sammanfattning*.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

I denna del lyfter vi litteratur som vi menar är relevant för vår frågeställning och det valda området *regnbågsfamiljer*. Då ämnet i sig är nytt har det saknats relevanta vetenskapliga artiklar och forskning som riktat sig specifikt mot detta område. Därför har vi i huvudsak koncentrerat oss på litteratur kring normer och värderingar, då vi menar att det är i detta som pedagogens förhållningssätt grundar sig. En kortare historisk bakgrund belyser även synen på homosexualitet då den berör regnbågsfamiljernas situation i dagens samhälle.

2.1 Homosexualitet ur ett historiskt perspektiv

Synen på homosexualitet har växlat genom historien (Centervall, 1995). Under 1700 och 1800-talet togs dödsstraffet bort i de flesta västeuropeiska länder, men det var endast i Frankrike och de länder som lydde under dessa lagar som homosexuella inte kom att straffas för fängelse, utsättas för tvångsvård eller riskerade andra juridiska påföljder. Likt judarna tvingade att bära stjärnor fastsydda på sina kläder då nazisterna kom till makten i Tyskland, tvingades homosexuella bära rosa trianglar på sina och många fängslades och bortfördes till förintelselägren. Kyrkans syn under denna tid var att homosexualitet gick att bota genom social kontroll, disciplin och självbehärskning. 1944 var det i Sverige inte längre olagligt att vara homosexuell. Istället menade man att det orsakats av rubbningar i människans svaga psyke och därför listades homosexualitet hos Socialstyrelsen som en psykisk sjukdom. Denna uppfattning kvarstod ända fram till 1979 så Socialstyrelsen slutligen tog bort klassificeringen. Visserligen var homosexualitet nu inte längre stämplat som en psykisk sjukdom men fortfarande ansågs det socialt oacceptabelt. Att vara öppen homosexuell innebar en ständig risk för trakasserier och påhopp. Samhälleligt pågick det som beskrivs som rena ”häxjakten på homosexuella” (Centervall, 1995, s 34).

2.2 Normer och värderingar

I *Normkritiska perspektiv: i skolans likabehandlingsarbete* definierar Eek-Karlsson (2012) begreppet *norm* som det som sätter ramarna för vad anses som ett accepterat beteende i en samhällsgrupp. Det handlar om att vara *normal*, och att agera, tänka och tycka enligt det som anses vara *normalt* för den specifika gruppens sociala värden. Det inkluderar det som är eftersträvansbart och för tillfället anses som högt värderat. Författaren (a.a.) menar att det finns ett behov av att konstruera normer och det gör man utefter de avvikelser som finns.

Normer som konstrueras är dock både situerade och föränderliga, det vill säga de existerar utifrån den situation och kontext som individen för tillfället befinner sig i (Eek-Karlsson, 2012). Normer skapar också ramar och en känsla av trygghet och samhörighet, påtalar Eek-Karlsson (2012), bland de individer som tillägnar sig i normen. Ju fler som ingår i normens gemenskap desto större legitimitet får den. Processen att våga ifrågasätta det som tas för givet kan visserligen bli påfrestande, både på individ- och gruppnivå, och därför även ta lång tid, dock är den förändring som sker väldigt värdefull, menar Eek-Karlsson (2012).

Elmeroth (2012) slår fast att teoretiska principer och praktisk realitet sällan överrensstämmer med varandra. Skolverket (2012) påtalar hur all verksamhet i förskolan ska byggas på den demokratiska värdegrunden som samhället vilat på. För att motverka de mönster som hotar att underminera värdegrunden är vi dock först tvungna att göra oss medvetna om dem, om vilka de är och på vilket vis de framträder, menar Elmeroth (2012). Andersson (2010) slår slutligen fast att fler insatser återstår för att öka vidsyntheten gentemot de som avviker från samhällets heteronorm samt påtalar hur skolan bör inneha en central roll i detta arbete, vilket han menar måste påbörjas redan med de yngsta barnen i förskolan.

2.3 Normer i samhället

Normer och värderingar påverkar även individens val av livspartner, menar Torstenson-Ed (2003). Samkönade förhållanden synliggörs inte på samma villkor på grund av den traditionella heteronormen, vilken utgår från attraktionen mellan en man och en kvinna. Detta är den norm som underförstått förmedlas till barn och ungdomar, vilket inte främjar jämställdheten i samhället utan snarare aktualiserar köns olikheter (a.a.). Elvin-Nowak och Thomsson (2003) beskriver i boken *Att göra kön* den heterosexuella kärnfamiljens ramar, hur kön konstrueras och reproduceras genom föräldrpositionen, även mellan tidigare sett jämställda par. Den heteronormativitet som vårt samhälle genomsyras av lyser exempelvis igenom i kvällspressens löpsedlar kring ”hur man lär sig att tolka och förstå det motsatta könet”, menar Elvin-Nowak och Thomsson (2003). Den heterosexuella norm som existerar i dagens samhälle grundar sig på gränsdragningar mellan könen, *manligt* mot *kvinnligt*, och föreställningen om den sexuella attraktionen mellan män och kvinnor (Lundin, 2012). Som alla normer innehåller den en maktfaktor. Individer som omfattas av normen ges tolkningsföreträdet *vi* medan de som faller utanför normens ramar ses som annorlunda, *dom*. Heterosexualiteten utgör normen mot vilken allt annat omedvetet kontrasteras och ständigt uppmärksammas som udda, avvikande och onormalt. Lundin (2012) markerar två varianter av marginalisering; *externalisering*, att tala om saker utifrån en kontext där de endast existerar

utanför den egna gruppen, alla andra... men inte vi (Lundin, 2012), eller *gömmande*, att osynliggöra det icke-normativa genom att inte tala om det (a.a).

Lundin (2012) påtalar att sociala normer nödvändigtvis inte behöver vara något negativt, eller positivt, men en norm kan medföra antingen en positiv eller negativ konsekvens beroende hur man förhåller sig till den. Att vara medveten om eller granska en social norm bör inte ses som kritik mot den utan som ett sätt att medvetandegöra oss om dess konsekvenser. Eek-Karlsson (2012) menar att grupper kan avgränsas utifrån sina gemensamma normer och värderingar. På detta vis skapar normer sammanhang och gemenskap, men den utesluter också. Trots aldrig så goda intentioner att motverka stereotypa könsmönster och föreställningar och arbeta mot diskriminering, så menar författaren (a.a) att även lärare givetvis omfattas och påverkas av de normer och värderingar vårt samhälle grundar sig på. Att med självinsikt kritiskt granska sitt eget förhållningssätt är en av de svåraste uppgifterna man har som lärare menar Eek-Karlsson (2012).

2.4 Normer i förskolan

Norell Beach (1995) har i samarbete med *Rädda Barnen* undersökt förskolans inställning gentemot mångfald och kom då fram till att det råder stora skillnader mellan olika verksamheter. Förskolan präglas traditionellt av synen att ”alla barn är lika” (Norell Beach, 1995, s 16) och många hävdar att ”här gör vi ingen skillnad på barnen” (a.a.). Dock kan denne påstådda tolerans gentemot olikheter antingen vara positiv eller negativ. Genom att framhäva olikheterna inom barngruppen som berikande ges barnen en positiv och vidsynt inställning gentemot mångfald. Om man istället hävdar att alla är lika förmedlas istället en känsla av att olikheter bör ses som ett problem. Även om det i alla verksamheter är viktigt att lyfta fram variation på ett positivt sätt menar Norell Beach (a.a.) att det måste anses ännu mer viktigt ju mer homogen barngruppen är. Detta för att främja barnens öppenhet, vidsynthet samt förbereda dem inför ett liv i dagens mångkulturella samhälle (a.a).

Eek-Karlsson och Elmeroth (2012) menar att skolan är en central arena inte enbart för lärande men också för sociala möten mellan individer, kulturer och värderingar. Skolan bör vara den plats där alla känner sig trygga, sedda, inkluderande och välkomna. Alla barn har rätt till lika villkor och i skolan ska ingen behöva känna sig kränkt, diskriminerad eller marginaliserad. Läraren är den som har makten och därför den som också spelar en helt avgörande roll som vuxen förebild utanför hemmet. I skolan, där mångfald bör ses som

berikande för verksamheten, betonar författarna (a.a.) värdet av att pedagogen antar ett normkritiskt förhållningssätt.

”Varför hamnar fokus så ofta på det som definieras som avvikande?” frågar sig Nordenmark och Rosén (2008, s 55). Vidare påtalar de betydelsen av att pedagogerna vågar ta steget ut för att granska sina egna invanda föreställningar. Detta för att synliggöra hur dessa påverkar verksamheten och givetvis även de barn som deltar i den. Att anta ett kritiskt förhållningssätt till den heteronormativitet som avspeglas i förskolan, skolan och resten av samhället beskrivs som en påfrestande men ack så värdefull process för att skapa förändring och utveckling mot ett mer tillåtande och inkluderande förhållningssätt. Att tillsammans tala om vad barnen upplevt kan också vara ett sätt att utmana normer och skapa trygghet i gruppen, där pedagogen intar en mer observerande roll och inte nödvändigtvis behöver vara den som sitter inne med mest kunskap (Nordenmark & Rosén, 2008).

I förskolan kan stoppteater vara en metod för barnen att utforska maktstrukturer och bearbeta olika hierarkiska positioner (Kumashiro, 2002, i Nordenmark & Rosén, 2008). En utveckling av denna strategi kan vara att tillsammans med barnen diskutera innebörden av begrepp som generellt kan anses ha negativ implikation såsom *bög*, *flata* eller *hora*, enligt Kumashiro (a.a). Detta för att vända betydelsen av begreppen till något positivt istället. På detta vis ges möjlighet att ifrågasätta och utmana den förgivettagna normen. Som pedagog bör man vara medveten om att detta kan stöta på motstånd hos omgivningen, menar Kumashiro (2002, i Nordenmark & Rosén, 2008) som samtidigt understryker att det är just denna process som bör ses som utvecklande och positiv för det normkritiska arbetet.

2.5 Familjekonstellationer

Redan på 70-talet ansåg många forskare att den traditionella kärnfamiljen började bli inaktuell, menar Bäck-Wiklund och Johansson (2012) som forskat på området familjekonstellationer. De menar att kärnfamiljen är ett begrepp som blivit inaktuellt och att en mer passande term att använda vore nätverksfamiljen. Denna mer vidgade term kan då komma att omfatta familjekonstellationer som styvfamiljer, regnbågsfamiljer och splittrade flyktingfamiljer (a.a.).

Antalet barn som lever med homosexuella föräldrar finns det ingen statistik på enligt Stendahl (2007). I Sverige samlar man ingen sådan information som har med personers sexuella läggning att göra (a.a.). Däremot kan man se hur många barn som lever tillsammans med föräldrar som ingått registrerad partnerskap och statistik visar att de flesta familjer som lever tillsammans idag består av kärnfamiljer (SCB, 2012a). År 2010 bestod 74 procent av

kärnfamiljer. Familjer som består av en biologisk förälder och en styvförälder kallas i statistiken för ombildade familjer och dessa står för 7 procent. Andelen familjer med hemmaboende barn i ålder 0-17 år visas i diagrammet och även i vilken familjekonstellation de lever i.

Andel familjer med barn 0-17 år efter ålder och familjetyp 2010 (SCB, 2012a)

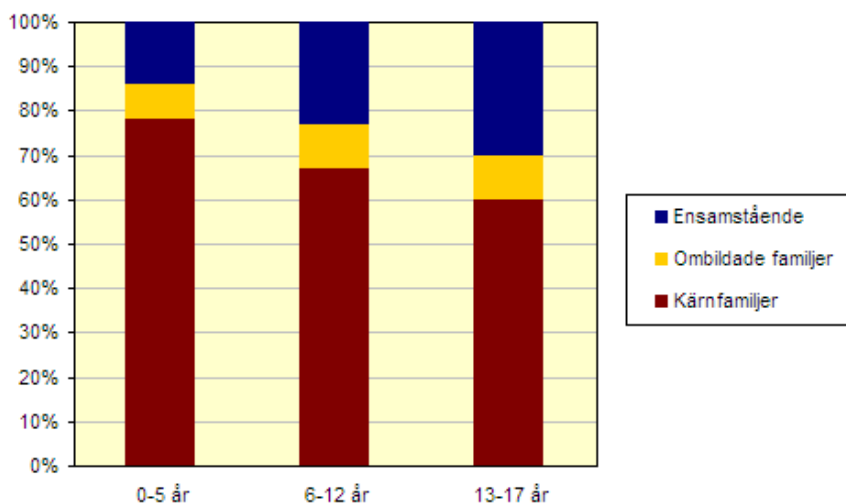
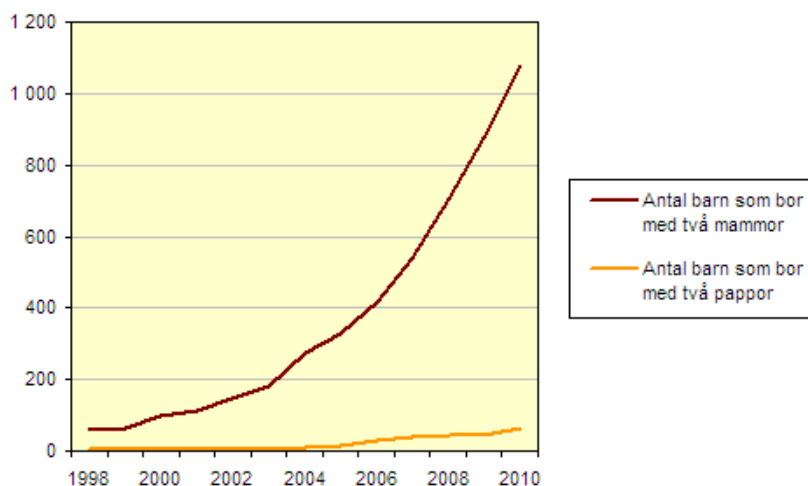


Diagram över barn mellan 0-21 år som bor med samkönade föräldrar som registrerat partnerskap eller är gifta, år 1998-2010 (SCB, 2012b)



Enligt SCB (2012b) har antalet barn med som bor med samkönade föräldrar som har ingått partnerskap eller är gifta tiodubblats sedan 1990-talet. 2010 bodde och levde 1143 barn i åldern 0-21 år hemma med samkönade föräldrar. De flesta var folkbokförda tillsammans med sina mammor, varför det i rapporten (a.a.) påpekas att papporna döljs i statistiken. Vidare påtalas att den då den enbart bygger på uppgifter kring hur många som registrerat partnerskap

går det inte heller att se exakt hur många familjer som omfattas av begreppet regnbågsfamiljer (a.a.).

Statistiska Centralbyrån (SCB) har på uppdrag av Kommittén för barn i homosexuella familjer (SOU 2001:10) gjort en rapport gällande synen på barn och familjebildning. Enkätundersökningen vände sig direkt till homo- och bisexuella med barn och har gällt frågor som rör deras föräldraskap. Undersökningen visade på att flertalet av de tillfrågade samkönade vårdnadshavarna hyst en oro gällande hur deras barn ska mottas i skolan, av pedagoger, kompisar och andra som befinner sig i verksamheten, som dock i de flesta fall visat sig vara obefogad. Även om bemötande vid institutioner såsom förskola, skola, försäkringskassa och mödravård har varit varierande, känner dock vårdnadshavarna att de överlag blivit mycket väl mottagna på barnens respektive förskolor och skolor. Dock säger någon att det rått förvirring i skolan och anser sig ha blivit diskriminerade. Överlag menar de flesta att de blivit bemötta med den respekt och professionalitet man förväntar sig på en förskola/skola (a.a.).

2.6 Pedagogens förhållningssätt

Kumashiro (2002, i Nordenmark & Rosén, 2008) har undersökt och kategoriserat pedagogers olika förhållningssätt och strategier för att bedriva antidiskrimineringsarbete. Materialet visar att en vanligt förekommande utgångspunkt i undervisningen är att förebygga barnens rädsla inför olikheter genom att erbjuda dem kunskap och utbildning om *den andre*. Inom förskolan kan detta innebära att man läser sagor där olika etnicitet eller familjekonstellationer förekommer. Beskrivningarna i dessa fall utgår dock oftast ifrån ett heteronormativt perspektiv. De utmanar sällan den bild som samhället i övrigt förmedlar och tenderar därför bli ytliga och stereotypa. Ibland blir en enstaka person ombedd att agera representant för den minoritetsgrupp som denne tillhör, exempelvis om att det är ett barn med en främmande kultur eller ett barn med samkönade föräldrar. Inte heller detta saknar konsekvenser, menar författaren (a.a.) då en enskild person får svara för en hel grupps tänkande, kännande eller agerande.

I samband med Anderssons examensarbete (2010) gjordes en enkätundersökning för att undersöka pedagogers syn på homosexualitet i grundskolans undervisning, där även pedagoger som arbetat och/eller arbetar inom förskola och förskoleklass inkluderas. I denna undersökning påtalade respondenterna att det var viktigt att inkludera samtal rörande homosexualitet och samkönade par för att utveckla elevernas förståelse för olikheter medan

andra betonade vikten av att samhällets komposition även avspeglas i skolans verksamhet. Pedagogerna framhöll också betydelsen av att tidigt påbörja arbetet att motverka stereotypa föreställningar som förmedlades till eleverna antingen hemifrån eller via media medan någon annan påtalade hur detta ”fortfarande är något man lägger locket på om” (Andersson, 2010, s 23). Någon menade att samtal som belyste homosexualitet och samkönade par undveks av rädsla för vad elevernas föräldrar skulle tycka. En pedagog arbetande i förskoleklass ansåg att det var irrelevant eftersom barnen i klassen var *för små*. Slutligen visade undersökningen att merparten av pedagogerna var övertygade om att homosexualitet skulle synliggöras mer i undervisningen om barn med homosexuella föräldrar fanns i verksamheten. Dock anmärkte flertalet på att undervisningsmaterial eller att lärarutbildningen inte förberett dem tillräckligt (a.a.).

Torstenson-Ed (2003) påtalar konsekvensen av hur könsroller definieras i förskolan, vad som tillåts samt vilka normer man utgår från. I förskolan är det av tradition mer accepterat att vara den man är och att leka över könsgränserna, det vill säga att material och lekar inte i anses som i huvudsak *flickiga* eller *pojliga*. Att det råder en jämlikhet och samlek anses även i resten av samhället som politiskt korrekt men det levs inte alltid upp till i realiteten (a.a.).

2.7 Jämställdhet

Hedlin, fil. Dr. och forskare i könsteoretiska frågor beskriver i boken *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund* (2006) den stora komplexiteten i just begreppet jämställdhet. Medan ”alla” (Hedlin, 2006, s 11) gärna värnar om och framhåller betydelsen av jämställdhet återfinns en stor del av problematiken i att det är ett så brett och därför svårdefinierat begrepp. Hedlin (2006) talar om begreppets två dimensioner, den kvantitativa och den kvalitativa. Den förstnämnda handlar om en jämn fördelning mellan könen, det vill säga lika andel kvinnor som män i verksamheten, men viktigare ändå i skolans värld menar Hedlin (2006) är den andra, att män och kvinnor ges lika rättigheter, skyldigheter och villkor. Trots att jämställdhetsarbetet för exempelvis motverka stereotypa föreställningar och könsmonster ska genomsyra hela skolverksamheten poängterar författaren (a.a.) hur skolans brister kring detta arbete gång på gång påtalas av exempelvis Skolverket och Myndigheten för skolutveckling. Hedlin (2006) ser även risker i att jämställdhetsarbetet fastnar då diskussioner kring kön och genus halkar ner antingen i ”könsblindhetsdiktet” (Hedlin, 2006, s 9), där man i sin strävan att utgå från individen tenderar att bortse från den betydelse som en individs kön faktiskt spelar i resten av samhället, eller i ”könschablonsdiktet” (Hedlin, 2006, s 9), där samtalet för att

synliggöra genus och kön i förhållande till hinder och möjligheter istället befäster de stereotypa föreställningarna om just vad som normativt betraktas som kvinnligt eller manligt.

I *Olikas lika värde – om arbetet mot mobbning och kränkande behandling* (Myndigheten för skolutveckling, 2003) kan man läsa om hur normer skiftar mellan de olika miljöer som barnen befinner sig i. Vilket kön man har, vilken situation man befinner sig i och även den etniska bakgrunden spelar in när det gäller vilka normer barnen ska/bör rätta sig efter. Genom att dessa normer finns är det dock svårt att försöka förändra de stereotypiska föreställningar som finns om könen. Trots att man arbetat en längre tid med att främja jämställdheten kring kön och genus är det fortfarande lätt att trilla tillbaka i könsrollstänkandet. Rapporten (a.a.) pekar på hur enkelt det är att falla tillbaka i de gamla mönster då man befinner sig i en stressig situation eller miljö. Jämställdhetsarbete handlar, enligt Myndigheten för skolutveckling (2003) oftast om att stärka flickor. Inte lika självklart tycks det vara att stärka pojkarna i olika situationer. Rapporten påpekar problematiken kring vad som förväntas av flickor respektive pojkar och påtalar hur detta ställs på sin spets då dessa förväntningar inte levs upp till. Då flickor ifrågasätter blir det gärna ett problem och de anses som besvärliga då detta inte förväntas av flickorna. När det gäller pojkar pratar man om tävlingsinriktning och dominans. Att inte heller alla pojkar faller in i den stereotypiska ramen är något som man måste vara medveten om (a.a.).

2.8 Pedagogiska verktyg i förskolans verksamhet

År 2006 genomfördes via Södertörns Högskola en enkätundersökning bland förskollärare inom Stockholms Stad (Hulth & Ingelsson, 2006). Enkäten besvarades av 229 lärare från 24 olika förskolor. Resultatet visade att 80 procent av de tillfrågade förskollärarna kontinuerligt använde sig av *familjen* i sin pedagogiska verksamhet. 87 procent av respondenterna ansåg också att det var viktigt eller mycket viktigt att inkludera familjekonstellationer utöver den heteronormativa kärnfamiljen i undervisningen med barngruppen men trots dessa siffror så visade studien att knappt hälften av de deltagande i studien faktiskt gjorde så (Hulth & Ingelsson, 2006).

Askerin och Mikaelsson (2010) har undersökt hur olika familjekonstellationer framställs i litteratur för barn och på förskolan. Studien uppmärksammade hur den heteronormativa kärnfamiljen fortfarande är den som ges mest utrymme bland förskolans bokutbud. I de fall då pedagogerna valde böcker med andra familjekonstellationer så skedde detta i de flesta fall utan direkt medvetenhet om detta från pedagogernas sida. Oftast valdes böcker som Pippi

Långstrump eller Alfons Åberg, men då berodde det på att de var populära bland barnen. Studien visade också att även om det på senare tid kommit fler böcker som exempelvis synliggör regnbågsfamiljer så är utbudet fortfarande mycket begränsat (Askerin & Mikaelsson, 2010).

I arbetet *Föreställningar om familjen på förskolan – Språkets betydelse för en reproducering av den heteronormativa kärnfamiljen* undersöker Lindberg (2009) hur pedagoger pratar med barn om olika familjekonstellationer med fokus på regnbågsfamiljer. Utbudet av barnlitteratur som speglar regnbågsfamiljer är inte speciellt stort, ser Lindberg (2009) i detta arbete. Faktum är att samtliga av förskolorna i undersökningen (a.a.) saknade sådan litteratur. Lindberg (2009) resonerar också kring hur vuxna tolkar barns lek ur sitt eget vuxna och oftast heteronormativa perspektiv, där flickor och pojkar som leker tillsammans tolkas utifrån en möjlig framtida kärlek. Så är inte fallet då två barn av samma kön leker (a.a.). Kåreland och Lindh-Munther (2007, i Elmeroth, 2012) påtalar hur analys av barnlitteratur visar att medan pojkar/män agerar huvudfigur i hälften av de studerade böckerna så är endast flickor/kvinnor som huvudroll i mindre än en tredjedel av dem. Skillnader i såväl utformning som i dialog kan också ses. Böcker med pojkar i huvudrollen utformas ofta i klara, starka färger medan de med flickor i huvudrollen gärna är i mjukare pastellfärger. De pojkar som syns utmålas som självständiga, tuffa och de går sin egen väg medan flickor istället är mjuka, empatiska och hjälpsamma (a.a.).

Barn i regnbågsfamiljer (Schubert, 2011a) är ett underlag som tar upp olika familjekonstellationer på ett lättillgängligt sätt. Det är tänkt att vara ett stöd för pedagoger på förskolan i deras arbete med barnen kring begreppet *familj* för att utveckla barnens förståelse kring att det finns andra familjekonstellationer förutom den heteronormativa kärnfamiljen. I litteraturen tar författaren (a.a.) upp olika små och stora fakta som man bör tänka på om och när man bemöter eller möter regnbågsfamiljer i förskolan, exempelvis hur det är av vikt att se varje individ och familjekonstellation utifrån det perspektiv de vill bli bemötta. Schubert (2011a) påtalar betydelsen av att våga fråga familjerna hur de själva önskar bli definierade och hur de vill att man bemöter dem samt att undanhålla sina egna personliga värderingar kring vad som är fel eller rätt. När det gäller termen *familj* menar författaren (a.a.) att många möjligen i första hand tänker på en familj som en grupp där det finns *en* mamma, *en* pappa och barn, gärna fler än ett. Men likt andra familjer kan också regnbågsfamiljer bestå av barn med en ensamstående pappa eller en ensamstående mamma etcetera. En familj behöver inte heller vara av samma biologiska ursprung. Vidare poängterar Schubert (2011a) att man själv väljer vilken konstellation man vill bilda familj med och en förälder eller vårdnadshavare är

en person som har barn, oavsett om detta barn är biologiskt eller inte. I materialet (a.a.) skrivs fram att även om det behövs en spermie och ett ägg för att ett litet barn ska bli till så är det inte det som avgör, utan det är den omsorg, omvårdnad och kärlek man får, som betecknar en familj. I materialet tas även ett exempel upp, vilket vi menar belyser hur begreppet *familj* är ständigt närvarande och aktuellt i den vardagliga verksamheten i förskolan, där Schubert (2011a, s 27) har observerat ett samtal mellan Anja, fyra år, och ett annat barns förälder:

- Varför har Emil två mammor?
- Har inte du det? frågade Emils ena mamma.

Tyst en lång stund...

- Näe, det har vi inte råd med i våran familj!

Det viktiga syftet, menar Schubert (2011a), är synliggöra de olika familjekonstellationer som finns för att detta inte ska vara något konstigt för barnen och på sidan 36 i *Barn i regnbågsfamiljer* delger slutligen Schubert (2011a) sin definition på en förälder. Då denna lista kan anses relevant för vår diskussion har vi valt att lägga den som bilaga (2) i detta arbete.

2.9 Fenomenografin som teoretiskt ramverk

Termen *fenomenografi* härstammar från grekiska substantivet *phainomen* vilket betyder ”det som visar sig” (Alexandersson, 1994, s 112) sammansatt med *grafia*, ”beskriva i ord eller i bild (a.a.). Sammansatt blir betydelsen av fenomenografi ”att beskriva det som visar sig” (Kroksmark, 1997, s 226-227). Fenomenografins initiativtagare och främste utvecklare har varit professor Ference Marton (Svensson, 1989), numera professor emeritus vid institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs Universitet. Fenomenografin beskrivs i första hand som en forskningsinriktning och inte en metod. Dock kan den betecknas av vissa metodiska inslag som den kontextuella analysen eftersom man då studerar något ur ett visst perspektiv och i ett bestämt sammanhang (a.a.). Fenomenografin kan sägas inrikta sig på att studera hur något kan uppfattas beroende på individens situation och kontext (Säljö, 1989), och baseras på tanken om att olika individer uppfattar ett och samma fenomen på olika vis beroende på vilken erfarenheter och vilken förståelse den enskilda individen har (a.a.).

Eftersom en fenomenografisk studie kan sägas beskriva uppfattningar och i synnerhet skillnader och likheter mellan olika uppfattningar, menar Säljö (1989) att den kvalitativa intervjun, som i vårt fall hållits semistrukturerad med öppna frågor, är den mest effektiva metoden för att nå detta, eftersom den ger forskaren möjligheter att med hjälp av följdfrågor

fördjupa sig i respondentens uppfattning av det fenomen som undersöks. Då vi utgått från samma frågor har respondenterna haft samma plattform att ta ställning till vilket har gjort det möjligt för oss att tolka deras svar utifrån varje enskild individs perspektiv. En kvalitativ intervju kan också väljas att hållas mer strukturerad, påtalar Kvale och Brinkman (2009) och betonar att ett visst mått av ledande frågor inte alls behöver inkräkta på intervjuens kvalitet. Snarare menar de (a.a.) att ledande frågor klargör och förtydligar det som respondenten försöker ge uttryck för. Därmed kan de anses höja kvalitén på materialet, och därmed öka studiens reliabilitet (a.a.). Oavsett vad man väljer är det förutsättning att frågorna som ställs saknar på förhand bestämda svarsalternativ (Alexandersson, 1994), då en fenomenografiskt inspirerad studie grundar sig på att ge respondenten utrymme för egna tolkningar, beskrivningar och avgränsningar av fenomenet (a.a.). Efter insamlandet av rådata analyseras och tolkas materialet för att hitta mönster av uppfattningar, kategorier, som därefter ställs mot varandra (Säljö, 1989), dock inte för att hitta rätt eller fel utan för att urskilja olika perspektiv på samma fenomen. Sammantaget stämmer detta väl överens med ambitionen med vår studie, varför vi valt att låta den inspireras av den fenomenografiska forskningen (Säljö, 1989).

3 EMPIRI

Under denna del beskrivs hur vi gått tillväga gällande metod och urval. Metodvalet såväl som bearbetningsprocessen diskuteras och de etiska överväganden som tagits hänsyn till under arbetets gång presenteras.

3.1 En kvalitativt inriktad studie

Första frågan vi ställde oss var vilken metod vi skulle välja; skulle vi kombinera intervjuer med observationer eller välja att enbart inrikta oss på intervjuer. Denscombe (2009) menar att en metodkombination kan vara fördelaktig eftersom det möjliggör en jämförelse mellan hur respondenten talar om något och hur denne faktiskt agerar och därför kan tänkas ge en mer allsidig bild. Men för att fånga våra respondenters förhållningssätt, det vill säga hur de agerar i sitt bemötande av regnbågsfamiljer och även hur de talar om regnbågsfamiljer, menar vi att det krävts att vi dels fann respondenter som arbetar i verksamheter där det finns regnbågsfamiljer samt att vi också satt med och observerade under en längre tidsperiod än vad studiens ramar tillät. Det hade då tvingat oss att begränsa antalet respondenter i studien och således det underlag som den baseras på. Av den anledningen valde vi att inrikta oss enkom på kvalitativa intervjuer baserat på öppet ställda frågor och följdfrågor som kunde anpassas efter den enskilde respondenten. Denscombe (2000, s 206) beskriver detta förfarande som speciellt lämpligt eftersom "kvalitativ forskning har en benägenhet att betrakta saker i deras kontext och poängtera hur de hänger ihop och är beroende av varandra". En kvalitativt inriktad studie gav oss således möjligheten att gå på djupet i vår frågeställning, det som av Kvale (1997) beskrivs som att försöka få ta del av respondenternas livsvärldar.

Vi funderade också kring hur många respondenter vi skulle intervjua och vad syftet var med dessa intervjuer. Thomsson (2002) menar att detta måste vara klart innan man påbörjar sin undersökning eftersom ett allt för stort material tenderar att bli svårt att hantera i studiens senare skede, med transkribering och analys. Thomsson (a.a.) menar också att antalet intervjuer helt beror på vilken fråga man vill ha svar på. Eftersom det är just dessa respondenters egen uppfattning som vi vill hitta svaret på så menar vi att vi har valt ett tillräckligt stort antal respondenter (åtta stycken) för att få svar på vår frågeställning, vilket vi finner stöd för hos Thomsson (2002) som menar att det kan räcka med en person om man vill göra en intervjustudie beroende på vad det är man vill få fram. Då ambitionen med studien var att fånga respondenternas uppfattning och upplevelser kring några pedagogers förhållningssätt

gentemot regnbågsfamiljer i förskolan valde vi att genomföra en kvalitativ inriktad studie som inspirerats av fenomenografin.

3.2 Genomförande

Thomsson (2002) påtalar värdet av att utgå från samma frågeställningar till sina respondenter eftersom detta underlättar analysen då respondenternas olika svar kan ställas mot varandra. Detta har vi tagit fasta på. Under insamlandet av vårt eget empiriska material har vi haft fem frågor som hela tiden legat som grund för intervjuerna men samtidigt har vi varit så välbekanta med vår frågeställning att den som intervjuade kunnat omformulera frågorna för att passa intervjusituationen utan att förändra innehållet. Detta semistrukturerade intervjusätt har möjliggjort för oss att ställa passande följdfrågor till respondenten och på detta vis få mer insikt i verksamheten ur respondentens perspektiv, vilket vi finner stöd för hos Denscombe (2009). Trost (2010) påtalar också betydelsen av att intervjufrågorna är formulerade så att de inte startar med ett påstående som kan påverka respondentens svar, som exempelvis ”kan det vara så att...”. Detta menar vi att vi uppnått. Man bör också sträva efter att ställa enkla raka frågor och undvika förskönande omskrivningar genom att benämna saker med dess riktiga begrepp, i synnerhet om området man undersöker är känsligt (Trost, 2010). Att upprätthålla det var inte alltid enkelt, menar vi, men det blev lättare efterhand som fler intervjuer gjordes och vår intervjuvana ökade.

Under insamlandet av vårt empiriska underlag har vi genomfört totalt åtta stycken intervjuer med nio olika respondenter. Vid intervjuerna använde vi en ljudupptagningsmaskin, huvudsakligen en diktafon. I enstaka fall användes inspelningsfunktionen på en smartphone. Fördelen med att lagra intervjun digitalt är att inget svar glöms bort eller missas att antecknas (Denscombe, 2000). Nackdelen är att respondenten, trots att denne på förhand gett tillåtelse till ljudupptagning, kan känna sig hämmad av insikten om att allt som sägs spelas in (a.a.). Medvetna om detta menar vi ändå att fördelarna överväger. Som komplement till intervjuerna valde vi att den av oss som inte intervjuade istället förde minnesanteckningar. Den som intervjuade kunde då till fullo fokusera på intervjun (Denscombe, 2000).

Frågorna vi riktade till pedagogerna handlade om hur de tänkte kring familjebegreppet i allmänhet och regnbågsfamiljer i synnerhet i sin egen pedagogiska verksamhet (bilaga 1). Regnbågsfamiljen gavs en annan sorts frågor att ta ställning till eftersom syftet där var att hitta deras uppfattning av hur de blivit bemötta i den pedagogiska verksamheten. Den intervjun utformades mer öppet utan ett på förhand skriftligt underlag och fick mer formen av ett samtal.

Denscombe (2009) betonar vikten av att respondenten känner sig väl tillfreds i intervjusituationen. Eftersom ämnet vi valt att undersöka kan betraktas som känsligt har vi valt att arbeta med respondenter som är vi är bekanta med sedan tidigare. Denscombe (2009) påtalar att det kan vara en fördel i en intervjusituation då respondenten litar på intervjuaren och känner att hon/han kan tala öppet. Det blir då lättare att få dem att delta i studien (a.a.). Men det kan vara en nackdel, menar Trost (2010) som påtalar risken att man har en förförståelse som påverkar intervjuaren. Även Thomsson (2002) poängterar att detta kan leda till att saker tas förgivet under intervjun och att man därför inte får med hela bilden. Så för att påverka respondenten så litet som möjligt och öka reliabiliteten i studien (Denscombe (2000) har vi i möjligaste mån valt att den av oss som saknade tidigare relation med respondenten var den förde intervjun. I de intervjuer som utförts tillsammans har det i huvudsak varit Bodil som intervjuat och Angela har då fört minnesanteckningar. Undantaget gjordes när vi intervjuade regnbågsfamiljen (två respondenter). Som tidigare påpekat är ämnet vi valt att utforska känsligt. Därför togs beslutet att Angela skulle vara den som förde intervjun eftersom hon var den som familjen kände sedan tidigare. Medvetna om de risker som tidigare Thomsson (2002) och Trost (2010) påpekat så deltog Bodil också i samtalet med kompletterande frågor samtidigt som hon förde minnesanteckningar.

3.3 Bearbetningsprocessen

Datainsamlingen är nödvändigtvis inte slut bara för att den officiella intervjun är avslutad, menar Trost (2010), eftersom flera relevanta fakta kan framkomma efter intervjun. Så var även fallet med några av våra intervjuer. En respondent började att efter intervjun slut tala mer öppet och kom då med andra infallsvinklar som senare blev betydelsefulla. Anledningen till att mer fakta framkommer *efter* intervjun kan man diskutera, menar Trost (a.a.). Det kan exempelvis bero på att intervjuaren inte varit tillräckligt skicklig med att hitta rätt följdfrågor för att gå på djupet under intervjun. Det kan också handla om att respondenten fått en stund att reflektera över de frågor som ställts och därför kommit på fler saker som är relevanta för studien (a.a.). Att intervjuerna spelades in kan också ha påverkat (Denscombe, 2000).

I merparten av intervjuerna (sex stycken) har således båda av oss varit närvarande. De andra två intervjuerna genomfördes dock sent på kvällen och på en annan ort varför av praktiska skäl endast en av oss, Angela, kunde närvara. Angela var också den som transkriberade dessa två intervjuer. Trost och Brinkman (2009) menar att det skriftliga underlaget sällan lyckas förmedla intervjusituationens rätta natur samt att ett tal, som i dess muntliga form var värtaligt och tydligt formulerat, i utskriftsform lätt blir osammanhängande

och svårt att tyda. Detta har vi varit medvetna om då vi genomläst och bearbetat materialet, i synnerhet vid analysen av de två intervjuer där endast en av oss närvarade. De digitala ljudfiler där intervjuerna lagrats var ett extra stort stöd i detta läge. Utöver detta har Angela transkriberat ytterligare två intervjuer på egen hand. Bodil har medverkat vid resterande sex intervjuer och transkriberat fyra av dessa. Vid fem av dessa sex tillfällen var det Bodil som intervjuade. Således genomfördes en intervju med två respondenter som deltog samtidigt. Denna intervju transkriberades av Bodil.

Att transkribera en intervju som innehållit stora öppna frågor är en tidskrävande process (Denscombe, 2009). Av den anledningen, menar Denscombe (2009) att intervjuaren kan välja att inte skriva ut alla *hmm* och *umm* utan istället lyssna igenom större delar av intervjun i taget för att utifrån detta sammanfatta det respondenten uttalat sig om. Detta tog vi fasta på då de två sista intervjuerna skulle transkriberas. Efter en diskussion kring hur vi skulle gå tillväga, vad som skulle skrivas ut respektive vad som skulle sammanfattas samt vikten av att bibehålla objektiviteten i transkriberingsprocessen tog vi gemensamt beslut på att minska detaljrikedomen i det transkriberade materialet. Eftersom syftet inte varit att hitta en sanning utan att med inspiration från fenomenografin synliggöra olika perspektiv (Säljö, 1998) menar vi att de delar som varit av relevans för studien har behandlats korrekt och objektivt. Det ligger också i den kvalitativa intervjuens natur att forskaren inte har möjlighet att redovisa all fakta som framkommer utan att vissa måste urval göra, menar Denscombe (2009). Därför är vi medvetna om att det resultat som framkommer inte är att betrakta som en sanning utan snarare en möjlig illustration av verkligheten (Thomsson, 2002, Denscombe, 2009). Transkriberingen av de genomförda intervjuerna var som tidigare nämnt ett arbete som vi fördelade mellan oss. Varje transkription genomgick sedan en validitetskontroll (Denscombe, 2000), då vi tillsammans gick igenom utskriften och jämförde minnesanteckningar för att se att de stämde samt att vi delade uppfattningen om dess riktighet. Därefter genomlästes de för att hitta teman och mönster (a.a.). Likheter i de olika respondentsvaren markerades med färger. Utifrån detta matchade vi respondenternas svar mot de frågor som vi baserat intervjuerna på. Slutligen kategoriserade vi deras utsagor utifrån vad vi tolkar att tre olika förhållningssätt som vi menar att deras utsagor egentligen kan ha gett uttryck för (Troost, 2010, Denscombe, 2009).

3.4 Studiens kvalitativa aspekter

Oavsett vilka vetenskapliga teorier man låter sin forskning ta avstamp i eller vilka metoder som den kommer att grunda sig på så är en diskussion kring forskningens kvalitativa aspekter

viktig, menar Kvale (1997, i Östlund, 2012). I en annan typ av studie hade det kunnat vara relevant att påtala studiens reliabilitet och validitet men i en mer kvalitativt än kvantitativt inriktad studie som strävar efter att gå på djupet inom ett väl avgränsat område är det inte lika relevant, betonar Östlund (2012). Istället kan frågor som rör studiens tillförlitlighet, meningsfullhet, trovärdighet och generaliserbarhet vara av större betydelse (a.a.).

”De tolkningar och analyser som gjorts måste anses vara trovärdiga, dels av den grupp av människor som studien omfattar och dels av forskarsamhället”, menar Kvale (1997 i Östlund, 2012, s 75). Vår kontinuerliga strävan efter objektivitet samt att redovisa de val som gjorts under processens gång så transparent som möjligt ökar studiens tillförlitlighet såväl som dess trovärdighet, menar vi. Under arbetets gång har vi genomskökt såväl Högskolans bibliotek som Internet efter litteratur och nya infallsvinklar. Utvecklande resonemang som fört diskussionen vidare har skett i samspel med omgivningen, med lärare på Högskolan Kristianstad, kurskamrater på förskolläraryrket, handledare samt pedagoger i förskolans verksamhet och andra i vår omgivning. Flertalet har påpekat att ämnet känns relevant och intresset för den pågående studien måste kunna betraktas som stort.

Här kommer vi således även in på frågan om meningsfullhet, som kan variera beroende på vem som tar del av studien och i vilket syfte, men som exempel kan nämnas hur en av vårdnadshavarna från den intervjuade regnbågsfamiljen i efterhand tackat oss för att vi genom studien försöker belysa situationen ur deras perspektiv. Såväl Thomsson (2002) som Denscombe (2009) påpekar att kvalitativa studier sällan gör anspråk på absoluta sanningar och så inte heller denna. Underlaget är för litet och variationen pedagoger emellan för stort för att generella slutsatser ska kunna dras av studiens resultat. Istället är ambitionen att söka bidra med nya infallsvinklar för att utöka kunskapsområdet genom att belysa hur normer och värderingar i samhället, i förskolan och hos pedagogerna som arbetar i förskolan kan tänkas påverka regnbågsfamiljers upplevelse av förskolans verksamhet.

3.5 Urval och undersökningsgrupp

För att besvara vårt syfte och våra frågeställningar har vi under insamlandet av det empiriska materialet valt att genomföra sju intervjuer med olika förskolepedagoger och en barnskötare. Två av pedagogerna, Britta och Anders, är även förskolechefer vilket vi menar breddar underlaget och ger extra tyngd åt resultatet. Respondenten Ida är barnskötare men har också en roll som genusvetare i verksamheten varför vi anser att hon tillför ett värdefullt perspektiv. I vår ambition att få en viss geografisk spridning har vi valt ut respondenter som arbetar både

på landsbygd och i större städer. Lotta, Therese, Anders och Anna arbetar på förskolor belägna i mindre städer. Susanne arbetar i en liten by. På en förskola belägen i en av Sveriges största städer arbetar både Britta och Ida. Anders är öppet homosexuell och lever tillsammans med en man. Ida är lesbisk. Britta, Therese, Anna, Lotta och Susanne är så vitt vi vet heterosexuella. Alla respondenter förutom Anna har arbetat mer än tio år i förskolan, i några fall avsevärt längre. Anna utexaminerades nyligen som förskollärare och har arbetat sex månader inom den pedagogiska verksamheten. Regnbågsfamiljer finns i Therese, Ida, Brittans verksamheter. Ursprungligen hade vi en ambition att intervjua lika många regnbågsfamiljer med barn i förskolan som pedagoger verksamma inom förskolan. En svårighet var dock att hitta regnbågsfamiljer att intervjua då vi saknade det i vår egen bekantskapskrets. Därför la vi ut en förfrågan på RFSL:s Facebook-sida, där vi kortfattat presenterade vår studie och efterlyste frivilliga respondenter. Då denna förfrågan inte fick någon respons tvingades vi ge upp vår ambition. Dock hade en av oss gått i samma klass som en person som nu lever i ett samkönat förhållande och vars barn går i förskoleklass. Vi tog kontakt med familjen som var villiga att ställa upp på en intervju. Intervjun genomfördes hemma hos familjen för att få ta del av deras uppfattning av hur de blivit bemötta i förskolan och i förskoleklassen. Dessa båda vårdnadshavare kommer hädanefter att refereras till som Kim och Robin. Av konfidentialitetsskäl (Vetenskapsrådet, 2002) är samtliga respondenters namn fingerade.

Vi har också varit i kontakt med Lärarförbundet som i samarbete med bland andra Skolverket, Arvsfonden, RFSL och BRIS medverkat till ett material riktat till förskolepersonal för att stötta arbetet kring regnbågsfamiljer i förskolan (Schubert, 2011b). Materialet som vi har fått ta del av genom dem heter *”Så kan det vara - regnbågsfamiljer i förskolan”* består av en sagobok, en DVD-film samt ett studiematerial.

Som ett komplement till våra kvalitativa intervjuer har vi även gjort en mindre förstudie i form av ett studiebesök på den hbt-certifierad förskolan som vi gett det fingerade namnet *Svävaren* där vi observerat och talat med en av de pedagoger som arbetar i verksamheten. Då förskolan geografiskt sett låg långt ifrån våra respektive bostadsorter fick vi avsätta två hela dagar för att genomföra denna del av undersökningen. Det förde också med sig en del extrautgifter i form av transporter och övernattningskostnader varför vi sökte och erhöll stipendier från Lärarförbundet på vardera 2000 kronor.

3.6 Etiska överväganden

Som med all forskning är det i vår studie av yttersta vikt att vi vidhåller en god forskningsetik i enlighet med de grundläggande principer som finns publicerade av Vetenskapsrådet (2002). Den första av dessa är *informationskravet*, att vi informerat respondenterna i studien om deras roll, studiens syfte samt vilka villkor som gäller (a.a.). Detta har vidhållits då första kontakt togs med de tilltänkta respondenterna, antingen per telefon eller personligen. Hänsyn har även tagits till *samtyckeskravet* (Vetenskapsrådet, 2002) i det att ingen del av studien genomförs utan de deltagandes samtycke samt att respondenterna informerats om att de när som helst kan tacka nej till fortsatt medverkan.

I enlighet med *konfidentialitetskravet* (a.a.) garanteras respondenterna i studien att deras identitet inte ska gå att lista ut genom exempelvis läsning av arbetet. Därför har respondenterna fått fingerade namn och personliga uppgifter har anonymiserats. Med hänsyn till detta har vi varit extra försiktiga då vi suttit och arbetat i mer publika sammanhang som på biblioteket på högskolan och på tåg men även då vi arbetat hemmavid och familjemedlemmar varit inom potentiellt höravstånd. I diskussioner oss emellan har vi i möjligaste mån avhållit oss från benämna respondenter vid deras riktiga namn, eller nämna några andra uppgifter som kunnat avslöja respondenters identitet. Vidare har intervjumaterialet genomgående avkodats och omkodats (Trost & Brinkman, 2009) genom att minnesanteckningar som gjorts under intervjuerna tilldelats en sifferkombination. Den tillhörande ljudfilen har tillsammans med det transkriberade materialet, vid utskriftstillfället, erhållit motsvarande sifferkombination (a.a.). Materialet förvaras undanstoppat för att undvika att obehöriga kommer i kontakt med det.

Dessutom har vi att ta hänsyn till *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002), att vårt insamlade material endast används för det avsedda forskningsändamålet och ej lämnas ut till kommersiellt bruk. Med anledning av att vi erhållit stipendier från Lärarförbundet för att kunna genomföra vår förstudie kommer vi eventuellt att ombes att vid något tillfälle föreläsa om studien. Vi finner det går att förena med de etiska krav som Vetenskapsrådet (2002) ställt upp.

4 RESULTAT OCH ANALYS

Under bearbetningsprocessen genomsöktes materialet för att hitta likheter och skillnader i respondenternas utsagor (Kvale & Brinkmann, 2009). Utifrån denna genomlysning och de frågor som vi ställde till respondenterna (bilaga 1) utarbetade vi följande rubriker; *Jämställdhetsarbetet i förskolan*, *Att synliggöra olika familjekonstellationer*, *Familjekonstellationer i förskolans litteratur* samt *Normer och värderingar*. Under dessa fyra rubriker redovisas det resultat som framkommit ur våra intervjuer och som vi menar är relevanta för att studien.

4.1 Jämställdhetsarbetet i förskolan

Anna, Susanne och Anders svarar att de inte arbetar aktivt med att neutralisera könsrollerna i verksamheten utan att det blir då något barn tar upp det i den vardagliga diskussionen. Anders menar på att detta arbete sker i omgångar, exempelvis har dockvrån och bygghörnan tidvis plockats bort. Lotta och Therese påpekar båda att detta är något som medvetet genomsyrar hela verksamheten, oavsett styrd aktivitet eller inte. Ida deltar i ett jämställdhetsprojekt som är initierat av kommunen där riktlinjer och metoder diskuteras. Hennes ambition är att detta senare kommer att integreras i verksamheten på hennes förskola.

På frågan hur deras arbete kring jämställdhet bedrevs mer specifikt menar samtliga respondenter att det inte handlar om några speciella metoder utan snarare om ett visst förhållningssätt. Att inte stereotypifiera könen utan att vara öppen och framförallt samtala med barnen kring könsroller och mönster. Det handlar om att erbjuda alla barn samma möjligheter och förutsättningar oavsett om barnet är en flicka eller pojke.

Therese kommer ihåg att hon nyligen läst en bok för barngruppen där huvudpersonens kön inte gick att identifiera, vilket hon själv menar var intressant och tankeväckande. Barnen verkade inte lägga någon större notis om det. Therese för också ett resonemang kring vuxnas föreställningar om flick- respektive pojkleksaker. Exempelvis berättar hon hur en förälder påtalat för personalen om sin önskan att barnet, en pojke, inte ska leka med bilar för att det är pojkleksaker, för att motverka könsstereotypa mönster, varpå pedagogen ifrågasatt varför föräldern själv gav uttryck för att bilar var pojkleksaker. Pedagogen i det fallet såg det på ett annat vis och menade att en bil var en bil och en leksak som alla andra leksaker. Om detta talar Therese hur hon menar att de vuxna påför barnen sina förutfattade meningar. Hon ger också exempel på hur en pojke vid ett tillfälle har en *flickig* tröja på sig vilket kommenteras i

negativa ordalag av ett annat barns förälder. Även som pedagog kan man ibland komma på sig själv, menade Therese, med att tänka i könsstereotypiska banor.

4.2 Att synliggöra olika familjekonstellationer

Anders och Therese svarar att de vid varje terminsstart har ett tema kallat familjen, där varje barns familjekonstellation synliggörs och talas kring. På detta vis menar de att de lyfter in de familjekonstellationer som finns bland barnen på förskolan.

Therese påtalar också att barnen själva ofta för en diskussion kring sina egna familjer. Barnen resonerar på daglig basis kring vilken förälder som ska komma att hämta. De talar om sina familjer och jämför, ofta med stöd av personliga böcker, som barnen har tillverkat tillsammans med sin/sina vårdnadshavare. Dessa böcker hänger alltid tillgängliga i barnens nivå, vilket möjliggör för dem att spontant samtal kring sin familj, enskilt eller tillsammans med någon annan, barn-barn eller barn-pedagog. Liknande böcker finns också på Annas förskola och regnbågsfamiljen bestående av Kim och Robin talar också om hur de sett detta på sitt barns förskola.

Therese, Lotta och Anders menar alla att det är av största vikt att synliggöra samkönade familjekonstellationer i förskolan. De poängterar att det handlar om att skapa en god grund för barnens värderingar. Upprepade gånger påtalas att det måste ske i ett naturligt sammanhang för att det inte ska bli konstigt för barnen.

Det ska vara en naturlig del, jag menar, det ska vara naturligt för barn för det är det de möter vidare i samhället, i skolan, jobb, ja allting (Lotta).

På Anders förskola berättas en saga vid varje barns födelsedag om hur det var när just det barnet föddes. På detta vis menar Anders att varje barns familjekonstellation synliggörs på ett bra sätt och i ett naturligt sammanhang.

På följdfrågan om de arbetat mer med att synliggöra regnbågsfamiljer och andra familjekonstellationer om detta funnits i verksamheten svarar flertalet av respondenterna att det vore troligt. Endast Anna är tveksam till det, vilket hon själv menar beror på hennes arbetskollegors negativa inställning till ämnet. Även om hon själv har ambitionen att öka mångfalden på förskolan genom att lyfta in barnens bakgrund i verksamheten så menar hon att hon tvingats anpassa sig till den verksamhet som hon numera arbetade i. Hon betonar också att det är en avsevärd skillnad mellan den bild hon haft av sig själv som blivande pedagog då hon gick på förskollärautbildningen och den pedagog som hon numera tvingas

vara. Susanne menar på att även om hon anser att det är viktigt att kunna prata om så är det ”minsann” inget hon självmant tänker ta upp, men ”kommer det, så kommer det”.

4.3 Familjekonstellationer i förskolans litteratur

Kim och Robin berättar att de i sin roll som vårdnadshavare själv köpt in litteratur till barnets förskola, då det saknades böcker om andra familjekonstellationer än den heteronormativa kärnfamiljen. Detta hade mottagits väl av pedagogen i förskolan och böckerna, som inte enbart visat regnbågsfamiljer utan alla möjliga typer av familjer, hade använts flitigt vid läsning i barngruppen. Så flitigt att den numera var sönderläst och fick slängas. Då barnet senare började i förskoleklass köpte vårdnadshavarna liknande böcker även till den verksamheten. Dessa har dock ännu inte arbetats med och Kim och Robin betecknar intresset från pedagogens sida som mycket svalt.

Lotta talar att de inhandlat böcker kring olika familjekonstellationer till sin verksamhet och att de medvetet läser och samtalar kring dessa, eftersom det gör att detta blir naturligt för barnen. I Anna, Anders och Susannes verksamheter saknas särskilda böcker kring detta. Anders påpekar dock att tanken finns, men det har ännu inte blivit av, av någon oviss anledning. Det är så mycket som ska hinnas med, menar han.

4.4 Normer och värderingar

Anders menar att förskolan bör komplettera hemmet i värdegrundsfrågor men han ser att det kan vara problematiskt. Förskolan bör arbeta mer med att synliggöra variation i verksamheten, menar Anders och påpekar hur denna önskan vid ett tillfälle framkommit från en förälder under ett föräldramöte. Vidare menar han också att det visserligen är politiskt korrekt men trots detta är svårt att nå djupare så länge normen i samhället finns kvar. Kim och Robin delar Anders åsikt. Själv har de aldrig stött på några problem men menar på att det möjligen kan bero på att de båda är uppvuxna och välkända i det lilla samhälle där de bor.

Även Britta, som sitter i rollen som förskolechef och således är den som anställer personal, tar upp hur normer påverkar. Hon menar att även om man aktivt arbetar med normer och värderingar i barngruppen är det inte lika enkelt då det exempelvis handlar om vem man anställer till den egna förskolan. Själv skulle hon troligen ställa sig kritisk till att anställa en transperson och påpekar att denne i så fall bör vara så säker i sin egen sexualitet att personen klarar att bemöta de frågor och funderingar som kan komma från barn och föräldrar i verksamheten.

Ida, som arbetar som genusvetare på sin förskola, menar på att de sedan länge försökt implementera exempelvis begreppet leka *familj* istället för *mamma-pappa-barn*. Något som hon dock reflekterat över är att om hon frågar barnen vad de leker, blir svaret att de leker *familj*. Då hon inte är i närheten svarar barnen istället *mamma-pappa-barn*, vilket hon hört från andra pedagoger. Ida spekulerar därför i om det möjligen är vi vuxna som lägger alltför mycket värderingar i det. Hon understryker hur viktigt det är att hela tiden reflektera över sitt arbete för att undvika att falla i vissa normativa fallgropar och lyfter vikten av att skapa en gemensam plattform kring värdegrund och genus i verksamheten. Detta nämner även Therese, som poängterar att pedagogen faktiskt måste vara en god förebild för barnen och därför bör vara medveten om vilka värderingar denne förmedlar. Hon betonar slutligen vikten av att förskolan lägger grunden för barnets framtida värdegrund och att detta följer med barnet som en röd tråd hela vägen upp genom skolan, att förskolan och skolan delar samma värderingar.

4.5 Konklusion

Det material vi samlat på oss under intervjuerna har bearbetats noggrant. Trost (2010) påtalar hur detta arbete bör ses som en process i tre steg där man först samlar in data, därefter analyserar materialet för att slutligen tolka det. Materialet har således läst, omläst och tolkats för att hitta underliggande meningar, det vill säga att vi har ”läst mellan raderna” (Denscombe, 2009, s 371-372). Då vårt arbete hittar inspiration från den fenomenografiska forskningsansatsen har vi ställt de olika perspektiven mot varandra i en jämförelse (Säljö, 1989) och baserat på de svar som respondenterna gett anser vi det är rimligt att utkristallisera tre kategorier av förhållningssätt kring att synliggöra och inkludera regnbågsfamiljer i verksamheten. Vi väljer att låta några utvalda citat från respondenterna illustrera våra konklusioner.

4.5.1 Vi jobbar inte med det och det är troligen inget vi kommer att ta upp.

”Vi tänker inte på någonting sån´t, vi utgår inte från någonting sån´t” (Susanne).

”... något aktivt arbete, det gör vi inte, nej” (Anna).

4.5.2 Vi inkluderar det i verksamheten då det dyker upp i sitt naturliga sammanhang.

”Alla ska vara välkomna till verksamheten, mångfald gynnar!” (Anders)

”Jämställdhet, vi kör rätt så lika, alltså alla kör ju samma ju. Vi har inga speciella med tjejer eller speciella killar, inte alls, vi kör samma alltid” (Lotta).

4.5.3 Vi arbetar aktivt med det eftersom vi ser till individen och menar att alla individer är unika och mångfald finns, oavsett sexuell läggning eller annan bakgrund.

”Nej, men det är ju hela tiden också när man pratar, om man läser böcker, man kanske byter kön, för att provocera, ifrågasätta” (Ida).

”... dom har full insikt och förståelse så när hon berättar om det så säger hon att jag är ett fröbarn och så kan hon förklara, och i och med att hon är så fri själv så är det aldrig nån som tyckt att det var konstigt, det är aldrig nån som undrat utan hon har berättat det” (Therese).

6 DISKUSSION

Det som genom analysen har tolkats fram (4.5 *Konklusion*) att respondenterna ger uttryck för kommer vi nu i resultatdiskussionen (6.3) att ställa mot våra tre ursprungliga övergripande frågeställningar (6.1 *Studiens syfte och frågeställningar*). Vår valda metod kommer också att diskuteras (6.2) och slutligen kommer vi att påvisa resultatets relevans för vår kommande yrkesroll som förskollärare under rubriken 6.4 *Pedagogiska implikationer*.

6.1 Studiens syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att utifrån normer och värderingar belysa pedagogers förhållningssätt gentemot samkönade vårdnadshavare och deras barn på förskolan. Vi utgick från följande frågeställningar:

- Hur uppfattar pedagoger sitt eget förhållningssätt gentemot regnbågsfamiljer i verksamheten?
- Vilka metoder använder pedagogerna sig av för att synliggöra regnbågsfamiljer i arbetet med barnen?
- Hur kan pedagogers bemötande uppfattas av de regnbågsfamiljer som möter dem i förskolans verksamhet?

6.2 Metoddiskussion

Studien gör på inget vis anspråk på att hitta den kompletta generaliserbara sanningen utan istället bidra med mer kunskap för att utöka förståelsen för heteronormativiteten, det vill säga hur samhället är uppbyggt kring den förgivettagna attraktionen mellan en man och en kvinna, samt hur denna norm avspeglar sig inom förskolans fyra väggar. För att på bästa sätt uppnå vårt syfte valde vi att koncentrera studien på kvalitativa intervjuer (Denscombe, 2009). Studien har hämtat inspiration från den fenomenografiska forskningen (Säljö, 1989), vilket för oss inneburit utgångsläget att en och samma situation kan uppfattas olika beroende på respondentens tidigare erfarenheter, kunskap och förhållningssätt till frågorna. Vi valde att låta varje respondent få ta del av samma fem grundfrågor, vilket för oss möjliggjorde att vi i den efterföljande bearbetnings- och analysprocessen kunnat ställa de olika respondenternas svar mot varandra (Thomsson, 2002). Dock inte med avsikt att hitta rätt eller fel, utan att i fenomenografisk anda hitta olika infallsvinklar på samma frågeställningar (Säljö, 1989). Vi

valde att arbeta med respondenter som vi var något bekanta med sedan tidigare då ämnet vi valt att undersöka är av känslig karaktär. Precis som Denscombe (2000) påtalar finns då fördelen att respondenterna känner förtroende för oss. Det blev således enklare för oss att få dem att medverka i studien (Denscombe (2000)). Nackdelen med detta kan dock vara, som både Thomsson (2002) och Trost (2010) påpekar, att ens egna förutfattade meningar påverkar studien, i det att man som intervjuare lägger egna tolkningar i de svar man erhåller från respondenten. Möjligen påverkas intervjusituationen i det att den som intervjuar missar eller underlåter att ställa de följdfrågor som behövs för att gå på djupet i intervjun. Således kan man gå miste om viktiga detaljer som kan vara av stor vikt för studiens innehåll (a.a.). Detta har vi då varit noga med att urskilja valet av den som intervjuat respondenten. Den som inte har haft någon tidigare kännedom om respondenten har varit den som ställt frågor och då även följdfrågor som fallit sig naturligt. Person nummer två är den som då fört minnesanteckningar. Även detta föll väl ut då personen som intervjuade kunde helt fokusera på intervjun och sätta respondenten i centrum. Detta har, menar vi, bidragit till att respondenten känt sig bekräftad och väl tillfreds (Denscombe, 2009).

Som komplement till de minnesanteckningar som förts har intervjuerna även spelats in, oftast med hjälp av en diktafon. Denscombe (2000) påtalar hur blotta närvaron av en ljudinspelningsutrustning kan få påföljden att respondenten känner sig hämmad. Med detta i åtanke valde vi därför en mindre variant, en diktafon, som i intervjusituationen kunde göras näst intill osynlig. Så här i efterhand menar vi att vår oro kring detta har varit obefogad då respondenterna känt sig trygga med oss och därför varit bekväma med vårt val. I våra kontakter med respondenterna har vi också varit tydliga och förklarat hur vi under studiens gång kontinuerligt tagit hänsyn till de grundläggande etiska principer som ställts upp av Vetenskapsrådet (2002). Extra stor vikt har lagts vid att förmedla den konfidentialitet som vi utlovat respondenterna och vi menar att detta varit av stor betydelse för respondenternas beslut att medverka i studien. I vår ambition att få ytterligare regnbågsfamiljer att delta lades en förfrågan ut på RFSL:s Facebook-sida (<https://sv-se.facebook.com/rfsl.forbundet>), där vi tydligt talade om syftet med studien. Vår förfrågan lämnades dock utan respons, vilket vi menar kan bero på att ämnets känslighet. Regnbågsfamiljer som haft intresse av att delta i studien vågade möjligen inte anmäla detta till oss beroende på att de inte känner oss och således inte haft full tillit till studien. Vi är dock glada över möjligheten att ha fått göra ett studiebesök på den av RFSL hbt-certifierade förskolan *Svävaren*, eftersom förstudien hjälpte oss att utveckla vår egen förförståelse för det område vi satt oss för att studera och därigenom formulera våra frågeställningar med tydligare avgränsning.

Valet av forskningsområde har också inneburit en viss problematik att hitta relevant litteratur då sökningar har gjorts på de av Högskolan Kristianstad tillgängliga databaser. Flertalet av de vetenskapliga artiklar och uppsatser som vid första anblicken tyckts relevanta har vid en närmare genomläsning funnits ovidkommande för studien. Många av artiklarna har varit mer fokuserade på genusfrågan, och skillnaden mellan pojkar och flickor. Följden av detta har blivit att många resurstimmar har lagts på att läsa litteratur som inte berört den avgränsning mot regnbågsfamiljer i förskolan som vi valt att göra. Därför har kompletterande sökningar gjorts på Internet, bland annat på Google Scholar, vilket har lett till en större mängd elektroniska källor än vi ursprungligen ämnat. Diskussioner kring denna problematik har kontinuerligt förts med såväl handledare som andra lärare på Högskolan Kristianstad och vår huvudsakliga ambition att hitta relevanta källor har efterlevts genom hela sökprocessen.

6.3 Resultatdiskussion

I nedan resultatdiskussion ämnar vi att knyta ihop studiens litteraturgenomgång (2) med det som framkommit från resultat och analysdelen (4).

6.3.1 Jämställdhetsarbetet i förskolan

Traditionellt genomsyras förskolan av en syn på hur alla barn är lika och därför ska behandlas som lika (Norell Beach, 1995). Läroplanen (Skolverket, 2010) manar till ett aktivt handlande för att motverka stereotypa könsmonster och könsroller. Som Hedlin (2003) påtalar är detta i praktiken lättare sagt än gjort. De erfarenheter som vi tagit med oss från vår förstudie visar att det material som pedagogerna väljer att arbeta med samt den miljö som förskolan erbjuder barnen är av största betydelse för ett lyckosamt jämställdhetsarbete. Historiskt sett har förskolan en tradition av att betrakta alla barn som lika, vilket också är en uppfattning som våra respondenter ger uttryck för. Exempelvis menar Lotta på frågan om att neutralisera könsrollerna att ingen skillnad görs mellan barnen, ”vi kör rätt så lika, alltså alla kör ju samma ju”. Också Torstenson-Ed (2003) påtalar hur barnen i förskolan ges mer naturligt utrymme för lek och samspel över könsgränserna än vad som är fallet i övriga samhället. Leksaker och material finns tillgängliga för alla, oavsett kön, och miljön är tillåtande. I vår egen studie berättar Anders om hur bygg- och dockhörnor tagits bort i omgångar på den förskola där Anders arbetar. Detta för att förskolan ville motverka stereotypa lekar. Om en pojke vill klä ut sig till prinsessa så är detta inte något som pedagogerna normalt sett lägger några värderingar i, menar vår respondent Therese. Dock har hon uppfattat hur andra vuxna i omgivningen kan reagera och uttrycka sig negativt om detta. Hon påtalar att detta dock kan vara problematiskt

då även hon själv som pedagog ibland halkar in i stereotypiska tankebanor. Therese betonar därför vikten av att pedagogerna konstant behåller en medveten diskussion kring jämställdhet, vilket finner stöd hos Eek-Karlsson (2012) som också påtalar hur viktigt det är att kritiskt granska sig själv och sitt förhållningssätt.

Hur jämställdhetsarbetet på en förskola kan fungera i praktiken fick vi möjligheten att studera under förstudien på den hbt-certifierade förskolan *Svävaren*. Där lades fokus på att uppmuntra alla barn att prova allt och miljöer såväl som material genomgående planerades utifrån att motverka stereotypa könsroller och könsmonster. Precis som på respondenten Anders förskola hade de inom förskolan vanliga epiteten *dockvrån* och *byggis* plockats bort. Fördelen med detta, menar vi, är att flickor och pojkar ges samma förutsättningar. Pedagogerna på *Svävaren* menade att de gjorde detta för att för att skapa en balans. På detta vis strävade de efter att komplettera de påtryckningar och normer som barnen utsätts för utifrån, från samhället utanför förskolan. Som vi ser det kan nackdelen dock vara att man då som pedagog missar att se till individen, att man således inte ser barnet bakom könet. Något som vi även finner stöd för hos Hedlin (2006) som ser den potentiella risken att diskussionen hamnar i det så kallade *könsblindhetsdiket* och att man då bortser från den påverkan som en individs könstillhörighet normativt har.

Detta väcker en problematik, menar vi, då *alla* barn, såväl flickor som pojkar, har rätt att bli stärkta i sin identitet och sedda utifrån den unika individ som de är, och inte utifrån vilket kön de råkar vara. Som tidigare nämnt (i 6.2 *Metoddiskussion*) stötte vi på en del motstånd då det gällde att hitta litteratur som passade den inriktning som vi valt, nämligen att synliggöra regnbågsfamiljernas situation i förskolan utifrån pedagogernas förhållningssätt gentemot dem. Litteratur som vid första anblicken verkade korrekt handlade på ett eller annat vis i slutändan om jämställdhet utifrån ett genusperspektiv. Förvisso har även vår studie ett jämställdhetsperspektiv men då sett utifrån vad som förväntas av pojkar respektive flickor och med en jämlikhetsfaktor, det vill säga att allas värde är lika och att alla därför också ska beredas samma möjligheter, såväl inom förskolan som i övriga samhället. Så hur passar då dessa begrepp, *jämställdhet och jämlikhet, ihop?* Jo, enligt Lundin (2012) har det i vårt samhälle sedan länge existerat en normativ föreställning om olikheterna mellan könen. Normen förmedlar vad som förväntas av individen för att denna ska passa in i samhället. Ju fler som tror på en norm och ju längre den existerar desto mer mark vinner den (Eek-Karlsson, 2012). Som pedagoger är vi dessvärre inte heller undantagna från att påverkas av samhällets normer.

Myndigheten för skolutveckling (2003) påtalar att även om jämställdhetsarbetet i förskolan har pågått sedan länge så påverkas pedagogerna och deras förhållningssätt fortfarande av de traditionellt stereotypa könsroller och könsmönster som finns i övriga samhället. Detta är således något som vi pedagoger måste vara medvetna om samt hitta vägar att förhålla oss till men som vi vill påtala verkar vara lättare i teorin än i praktiken. Som Hedlin (2006) påpekar fokuserar diskussionen kring jämställdhet i resonemang kring kön. Således inriktar den sig på att urskilja olikheter istället utjämna dem. Man hamnar då i *könsschablonsdikt* (Hedlin, 2006). Även Myndigheten för skolutveckling understryker hur arbetet kring jämställdhet generellt inriktar sig på att stärka flickornas positioner gentemot de förmodat dominanta pojkarna (2003). Att bedriva ett effektivt arbete kring jämställdhet kan vara fullt av svårigheter och en del av problematiken tycks bottna i komplexiteten i själva definitionen av begreppet jämställdhet, menar Hedlin (2006).

6.3.2 Att synliggöra olika familjekonstellationer

Förskolans läroplan (Skolverket, 2010) betonar att mångfald gynnar verksamheten, vilket även respondenten Anders påtalar. En studie som riktades till regnbågsfamiljer undersökte hur familjerna upplever sin situation (SOU 2001:10). Studien visade att de flesta samkönade vårdnadshavare kände en stor oro inför sitt och sina barns möte med förskolan. Denna oro visade sig dock vara obefogad (a.a.). Även Kim och Robin menar att de alltid blivit bemötta professionellt i förskolan. Så vitt de kunnat se så har pedagogerna i förskolan inte gjort någon skillnad på grund av att de är en regnbågsfamilj. Däremot påtalar de att skillnader kom då deras barn började skolan. Kim och Robin har då upplevt att pedagoger undvikit att synliggöra andra familjekonstellationer än den traditionellt heteronormativa kärnfamiljen, trots att de på eget initiativ och på egen bekostnad inhandlat litteratur till skolan kring olika familjekonstellationer. Just bristen på material som stöttar pedagogerna i deras arbete med barnen är en problematik som synliggjorts genom studien. RFSL har sett att pedagoger efterfrågat mer underlag för att synliggöra olika familjekonstellationer i verksamheten samt att det även efterlyst mer kompetens för att möta barnens eventuella frågor (Skolverket, 2012). Familjebegreppet visar sig ständigt närvarande i förskolans vardag (Hulth & Ingelsson, 2005). Att få tala om sin familj är en trygghet för barnen i förskolans sociala arena (Eek-Karlsson & Elmeroth, 2012) där den traditionella kärnfamiljen inte längre kan ses som en självklarhet, menar Bäck-Wiklund och Johansson (2012) och finner stöd hos Skolverket (2012). Förskolans styrdokument slår fast att det åligger förskolan att inkludera alla barn i verksamheten, oavsett familjesituation eller bakgrund (a.a.). Detta för att alla ska känna sig

sedda och bekräftade. Andersson (2010) har i sitt examensarbete sett hur pedagoger av olika anledningar undvikt att belysa frågor kring homosexualitet. Även i vår undersökning har vi sett verksamheter som präglas av detta förhållningssätt. Exempelvis säger Susanne att ”vi tänker inte på någonting så'n't, vi utgår inte från någonting så'nt” och Anna menar att ”... något aktivt arbete, det gör vi inte, nej”. Sammantaget har det fått oss att fundera över anledningen till detta samt vilka eventuella konsekvenser detta kan få för barnen. Kan det vara av oro för att inte räcka till, att pedagogen känner en avsaknad av kompetens, som det inte samtalas med barnen kring dessa frågor?

6.3.3 Familjekonstellationer i förskolans litteratur

Att barnlitteraturen spelar en betydande roll i förskolans möte med begreppet *familj* syns i Askerin och Mikaelssons undersökning (2010). Studien (a.a.) visar att de böcker som lånades till verksamheten valdes på grund av att barnen tyckte om och var bekanta med rollfigurerna. I böckerna om Alfons synliggörs en pojkes familjeliv med en pappa. Mamman, om det finns någon, varken syns eller nämns i böckerna. Men böckerna blir inte valda på grund av att de synliggör andra familjekonstellationer än kärnfamiljen. Detta är också något som vi själva lagt märke till då vi varit i kontakt med barn på olika förskolor under vår utbildning. Frågor som exempelvis kan komma från barnen gäller vart Alfons mamma tagit vägen och detta menar vi är gyllene tillfällen att synliggöra andra familjekonstellationer än den traditionella kärnfamiljen. För vem vet, det kanske inte finns en mamma utan en pappa till någonstans? Det menar vi kunde vara en intressant fråga att samtala med barnen om. På detta vis får man in normkritiskt perspektiv i dess naturliga sammanhang och det är det som vi menar bör eftersträvas. Samtalet blir då meningsfullt och ämnet behandlas utan att det blir konstigt för barnen, vilket just varit det som även våra respondenter såväl som pedagogen på *Svävaren* efterlyst.

6.3.4 Normer och värderingar

Kumashiro (2002, i Nordenmark & Rosén, 2008) påtalar vikten av att pedagogerna vågar tala med barnen om detta i syftet att vända ord med en negativ innebörd till något som istället ska uppfattas som positivt. Att diskutera olika begrepp för att lyfta variation och ifrågasätta normer är något som vi ställer oss positiva till, men utifrån den kunskap och erfarenhet som vi själva just nu besitter så undrar vi hur detta ska fungera i realiteten. Genom studien har vi fått möjligheten att ta del av materialet *Så kan det vara* (Schubert, 2011a) vilket erbjuder ett stöd i form av en saga, en film och även inkluderar ett diskussionsunderlag med praktiska

metodförslag. Genom att arbeta med dessa material får man som pedagog en bra grund att stå på vilket i sin tur gynnar barnen, då pedagogerna inte behöver känna sig osäkra kring ämnet regnbågsfamiljer eller familjekonstellationer. Dock undrar vi hur stor tillgängligheten är för materialet ifråga. Vet pedagogerna på landets förskolor om att dylika stödmaterial finns att tillgå, helt gratis och direkt från Skolverket (2012) eller RFSL? Det ställer vi oss frågande till.

Då regnbågsfamiljerna själva är öppna och trygga med sin familjekonstellation menar respondenten Therese att det också underlättar för omgivningen att kunna hantera det, just eftersom det annars kan anses vara ett känsligt ämne. Ett av barnen på Therese förskola är, som barnet själv benämner sig, ett fröbarn. Barnets två mammor har alltid varit öppna med sin situation och talat om för pedagogerna på förskolan hur de önskat bli bemötta. Även Schubert (2011b) styrker detta och poängterar hur genom att vara öppen och därmed kunna lyfta upp ämnet till en levande diskussion bland både barn och vuxna för att synliggöra den familjekonstellation man befinner sig i är bara positivt. Det vi ser i studien är att det oftast är regnbågsfamiljerna själva som tar initiativet att lyfta fram deras perspektiv i förskolan. Vi menar dock att allt ansvar inte måste ligga på regnbågsfamiljerna utan att det också vilar ett ansvar på pedagogerna. Då den heterosexuella normen fortfarande är så stark i vårt samhälle så är det av allra största vikt att pedagogerna har den kompetens som krävs och de facto klarar av att axla detta ansvar. Framförallt då det gäller att stärka de barn som befinner sig i den familjesituation som inte är den traditionella kärnfamiljen vilket enligt våra styrdokument (Skolverket, 2010) är det förhållningssätt som ska genomsyra hela verksamheten. Här vill vi accentuera vikten av ett normkritiskt förhållningssätt (Kumashiro, 2002 i Nordenmark & Rosén, 2008).

6.3.5 Att arbeta normkritiskt

I förskolans läroplan *Lpfö98* (Skolverket, 2010) skrivs fram vad vi som förskollärare har att förhålla oss till. I dessa betonas att alla barn är olika och att det åligger pedagogen att möta varje barn utifrån den unika situation och de erfarenheter som just det enskilda barnet bär med sig. Under inga som helst omständigheter, oberoende av kön, religion, bakgrund eller föräldrarnas sexuella läggning får något barn diskrimineras (a.a.). Vidare poängteras det i styrdokumentet (Skolverket, 2010) att det vilar på förskollärarens ansvar att utveckla varje barns förmåga till lärande utifrån ett meningsfullt sammanhang. Även Eek-Karlsson och Elmeroth (2012) påtalar vikten av att alla barn ska känna sig välkomna och sedda i förskolans verksamhet. Därför menar de att skolan inte enbart bör se till barnens lärande utan att hänsyn

även måste tas till att utveckla barnens sociala förmågor, då det är i förskolan som grunden för barnens livslånga lärande läggs.

Att variation och mångfald ska ses som berikande för verksamheten i förskolan skrivs fram i förskolans läroplan (Skolverket, 2010) och Norell Beach (1995) påtalar hur detta blir än viktigare ju mer enhetlig sammansättningen av barngruppen är. Detta för att förbereda barnen för den sammansättning av olika individer som samhället erbjuder. Såväl Torstenson-Ed (2003) som respondenten Anders påpekar hur detta för visso anses som politiskt korrekt men trots allt inte är lika självklart i realiteten. Respondenterna Anna och Susanne berättade att de inte synliggjorde familjekonstellationer i sin verksamhet utan ”kom det, så kom det” och då fick de ta ställning till det då. Andersson (2010) betonar hur många pedagoger undviker att tala om eller synliggöra detta, ibland av rädsla för vad övriga vårdnadshavare ska anse och ibland av rädsla för att göra fel. Även brister i lärarutbildningen har påtalats som en möjlig anledning till att pedagogerna undviker att lyfta sådant som berör homosexualitet i den pedagogiska verksamheten (a.a.). För att förändra en norm krävs att man först blir medveten om den och dess eventuella konsekvenser, negativa eller positiva (Lundin, 2012). Ett arbete som inte alltid bemöts positivt från omgivningen och som sällan är enkelt (a.a.). Respondenten Ida påtalar också möjligheten att det är vi vuxna som lägger för mycket av våra egna värderingar och tolkningar i detta. Barnperspektivet saknas således. Kan ett rimligt antagande vara att det är vi pedagoger som överanalyserar vårt agerande och bemötande i förhållande till regnbågsfamiljer och övriga familjekonstellationer? För vem frågar barn hur de själva ställer sig till detta? Vem efterfrågar deras åsikter? Vilket får oss att ställa frågan huruvida man egentligen kan tala om en norm utan att i samtalet samtidigt befästa den.

6.4 Pedagogiska implikationer

Under arbetets gång har flera nya funderingar kring regnbågsfamiljer och deras situation i förskolan och samhället väckts. En svårighet har varit att begränsa området då flera nya infallsvinklar synliggjordes i processen, bland annat i kontakten med våra respondenter. Det är vår förhoppning att vår studie har öppnat upp något som både berör och kan leda till vidare forskning inom området:

- På vilket vis kan förskollärovet utvecklas för att bereda blivande lärare för att möta, bemöta och inkludera *alla* familjekonstellationer i förskolans verksamhet i ett naturligt sammanhang?

- Undersöka på vilket vis förskolans verksamhet ger utrymme för flickor och pojkar som inte faller inom samhällets normativt stereotypiska ramar?
- Undersöka hur den teoretiska diskussionen såväl som det praktiska arbetet ute på förskolorna kan tillföras nya infallsvinklar gällande arbetet kring den berikande mångfalden samt ett icke-diskriminerande, normkritiskt förhållningssätt?

7 SAMMANFATTNING

Även om det historiskt sett inte längre är olagligt att vara homosexuell har studien visat att heterosexualitet fortfarande kvarstår som en norm i vårt samhälle. Studien har inriktat sig på att synliggöra de normer och värderingar som via de vuxna pedagogerna avspeglar sig i förskolans verksamhet. Vår ursprungliga tanke var att se hur, och om, som den heteronormativa kärnfamiljen agerar standard i denna verksamhet. Tidigt i arbetet ställde vi oss därför frågan hur ett barn som inte tillhör denna heteronormativa kärnfamilj passar in i kontexten. Vi vill gärna understryka hur studien lika väl kunde ha tagit avstamp i vilken som helst av alla de familjer som faller utanför samhällets normativa ramar, men för att avgränsa studien valde vi att koncentrera oss på regnbågsfamiljer, det vill säga familjer med samkönade vårdnadshavare, mamma-mamma eller pappa-pappa.

Homosexualitet är, som påpekats av såväl Elmeroth (2012) som av våra respondenter, politiskt korrekt men trots detta visar sig realiteten oftast vara en annan. Studien visar att den heterosexuella normen fortfarande är starkt befäst i vårt samhälle och som pedagoger i förskolan undantas givetvis inte heller vi från att omfattas och påverkas av den. Samtliga av våra respondenter anser sig vara öppna och tillåtande gentemot regnbågsfamiljer. Flertalet av de respondenter som medverkat i studien har menat på att de, på ett eller annat vis, synliggör regnbågsfamiljer i verksamheten. Huvuddelen av dessa menade att detta skedde spontant, då barnen själva tog upp frågor gällande mamma-mamma, pappa-pappa och så vidare. Oftast var det i samband med läsning av barnlitteratur som dessa frågor kom upp. Pedagogernas främsta argument för detta förhållningssätt var att de menade att det blev ett naturligt sammanhang. Vikten av att det inte skulle bli något *konstigt* för barnen betonades återigen. Några arbetade inte med det alls. Den regnbågsfamilj som vi intervjuade hade bara positiva erfarenheter från förskolan och upplevde inte att de behandlats annorlunda mot den heteronormativa kärnfamiljen. Hur vi som arbetar inom förskolan väljer att förhålla oss till heteronormen är en viktig fråga att reflektera kring, menar vi. Låt oss illustrera med ett exempel.

En flicka och en pojke sitter i sandlådan och leker. De turas om med att hälla och ösa sand och vatten emellan sig. Pedagogen står en bit ifrån och iakttar deras lek. Tanken som infinner sig hos pedagogen är:
Så söta de är! Vilket gulligt litet par.

Enligt de erfarenheter som vi har från förskolan är detta en inte helt osannolik fundering. Men frågan är; hade den funderingen uppstått om det varit två barn av samma kön som lekt i sandlådan. Det tål att tänka på, menar vi.

Denna studie har aldrig syftat till att utreda vad som rätt eller fel förhållningssätt gentemot regnbågsfamiljer i förskolans verksamhet. Vi önskar inte heller skuldbelägga någon eller några av studiens respondenter. Utifrån en fenomenografiskt inspirerad ansats (Säljö, 1989) har vi istället valt att fokusera på att hitta olika perspektiv och möjligheter utifrån förskolans kontext för att synliggöra hur man verkar kring detta och vilka metoder man använder sig av samt förhoppningsvis bidra med nya infallsvinklar att reflektera över. Detta syfte menar vi vara uppnått. Som vi ser det är studiens största brist att vi inte haft möjlighet att få intervjua fler regnbågsfamiljer, då resultatet möjligen hade kommit att se annorlunda ut, men detta kan vi bara spekulera kring.

Hur fungerar det i förskolan då man rent praktiskt ska arbeta med normkritiskt tänkande? Eftersom det är den vuxne som förebild som också sätter reglerna för hur barngruppen ska arbeta så ser vi det vara av yttersta vikt att vi i vår roll som pedagoger faktiskt vågar ifrågasätta och reflektera över vårt eget såväl som våra kollegors förhållningssätt. Att vi synar de signaler som skickas till barnen i form av den litteratur som vi läser för dem, de leksaker och den miljö som de möter samt de aktiviteter som vi erbjuder dem. Vår personliga ståndpunkt är att alla barn ska ges samma möjligheter i förskolans verksamhet, oberoende av kön eller bakgrund. Oavsett vilket förhållningssätt man som pedagog väljer att arbeta utifrån framstår betydelsen av att på förskolan ha skapat en gemensam plattform för tankar och värderingar. Att enbart vara normkritisk i sitt arbete med barnen räcker dock inte. Brittans tankar kring hur hon personligen skulle ställa sig till att anställa exempelvis en transperson till den egna verksamheten är en viktig reflektion som vi menar att man bör ta i beaktning. Hur skulle vi själva ställa oss till att arbeta med en transperson eller en homosexuell kollega? Hur skulle vi tala om den kollegan i dess frånvaro? Skulle vi reagera om någon förälder, eller annan kollega, agerat negativt eller talat nedsättande om denna kollega baserat på dennes sexuella läggning? Att tala med barnen om normer och värderingar är visserligen en bra utgångspunkt men som vuxna och som pedagoger befinner vi oss i en maktposition i förhållande till de barn och familjer som vi möter i förskolan (Eek-Karlsson & Elmeroth, 2012). Däri ligger ett stort ansvar på oss att agera goda förebilder. Därför vill vi speciellt betona hur sättet som vi pedagoger förhåller oss till varandra, exempelvis i de samtal som alltjämt sker i den dagliga verksamheten och ibland precis över huvudet på barnen, tenderar att avspeglas i hur barnen förhåller sig till varandra. Först då kan en verklig skillnad ske, för barn gör som bekant inte som vi vuxna säger utan som vi gör!

REFERENSLISTA

Litterära källor

Alexandersson, Mikael (1994). *Kap 5 Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus*. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur

Andreasson, Martin (red.) (2000). *Homo i folkhemmet: homo- och bisexuella i Sverige 1950-2000*. 1. uppl. Göteborg: Anamma

Bäck-Wiklund, Margareta & Johansson, Thomas (red.) (2012). *Nätverksfamiljen*. 2. utg. Stockholm: Natur & Kultur

Centerwall, Erik (1995). *"Kärlek känns! förstår du": samtal om sexualitet och samlevnad i skolan : ett referensmaterial från Skolverket*. Stockholm: Statens skolverk

Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Eek-Karlsson, Lotta (2012). *Kap 1 Förgivettaganden och utmaningar*. I Elmeroth, Elisabeth (red.) (2012). *Normkritiska perspektiv: i skolans likabehandlingsarbete*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Elmeroth, Elisabeth (2012). *Kap 2 Intersektionella perspektiv*. I Elmeroth, Elisabeth (red.) (2012). *Normkritiska perspektiv: i skolans likabehandlingsarbete*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Elvin-Nowak, Ylva & Thomsson, Heléne (2003). *Att göra kön: om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Stockholm: Bonnier

Hedlin, Maria (2006). *Jämställdhet, en del av skolans värdegrund*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Hulth, Maria & Ingelsson, Ninnie (2006). *Det osynliga regnbågsbarnet på förskolan: en enkätundersökning om normer, olikheter och särskiljandets betydelse*. Södertörns Högskola.

Kroksmark, Tomas (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Diss. Göteborg : Univ.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur

Lundin, Mattias (2012) *Kap. 4 Heteronormativitet – vad är det?* I Elmeroth, Elisabeth (red.) (2012). *Normkritiska perspektiv: i skolans likabehandlingsarbete*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Myndigheten för skolutveckling (2003). *Olikas lika värde: om arbetet mot mobbning och kränkande behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Nordenmark, Love & Rosén, Maria (2008). *Lika värde, lika villkor?: arbete mot diskriminering i förskola och skola*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Norell Beach, Annie (1995). *Mångfald och medkänsla i förskolan*. 1. uppl. Stockholm: Rädda barnen

Schubert, Karolina (2011a). *Barn i regnbågsfamiljer*. Rönninge: Spegel

Säljö, Roger (1989). *Som vi uppfattar det: elva bidrag om inlärning och omvärldsuppfattning*. Lund: Studentlitteratur

Thomsson, Heléne (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Torstenson-Ed, Tullie (2003). *Barns livsvärld: genus, etnicitet, generation, särskilt stöd och värderingar i skolan*. Lund: Studentlitteratur

Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. 4., [omarb.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Elektroniska källor

Andersson, Fredrik (2010) *Homosexualitet i skolan – En enkätbaserad studie om lärares arbete kring homosexualitet i skolan*. Tillgänglig på Internet:

<http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/10926/Homosexualitet%20i%20skolan.pdf?sequence=1> [Hämtad 2012-12-06]

Askerin, Karin & Mikaelsson, Maria (2010). *Regnbågsfamiljer, skilsmässobarn och bonusföräldrar: En studie om hur olika familjekonstellationer representeras i svensk barnlitteratur och på förskolan*. Mälardalens högskola. Tillgänglig på Internet:

<http://mdh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:301265> [Hämtad 2012-09-03]

Lindberg, Ann (2009). *Föreställningar om familjen på förskolan – Språkets betydelse för en reproducering av den heteronormativa kärnfamiljen*. Lunds Universitet, Centrum för genusvetenskap. Tillgänglig på Internet:

<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=1422298&fileOid=1422300> [Hämtad 2012-12-06]

Nationalencyklopedin (2012) *Norm*. Tillgänglig på Internet: <http://www.ne.se/norm/271419> [Hämtad 2012-12-07]

RFSL (2012a) *HBT-certifiering*. Tillgänglig på Internet: <http://www.rfsl.se/?p=4960> [Hämtad 2012-12-07]

RFSL (2012b) *Ord som taggar – om HBT*. Tillgängligt på Internet:

http://www.rfsl.se/public/HBT-ordlista_med_forklaring.pdf [Hämtad 2012-09-13]

Skolverket (2012) *Regnbågsfamiljer i förskolan*. Tillgänglig på Internet:

<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/forskola/2.807/regnbagsfamiljer-i-forskolan-1.157177> [Hämtad 2012-11-19]

Schubert, Karolina (2011b). *Så kan det vara: ett metodmaterial om regnbågsfamiljer i förskolan*. Tillgänglig via Internet: <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/forskola/2.807/regnbagsfamiljer-i-forskolan-1.157177> [Hämtad 2012-09-15]

SOU 2001:10 *Barn i homosexuella familjer Del A*. Tillgänglig via Internet:

<http://www.regeringen.se/content/1/c4/06/08/0a392119.pdf> [Hämtad 2012-12-09]

Statistiska Centralbyrån SCB (2012a). *Kärnfamiljen fortfarande vanligaste familjetypen*.

Tillgänglig via Internet: http://www.scb.se/Pages/TableAndChart_325580.aspx Hämtad: 2012-12-18

Statistiska Centralbyrån SCB (2012b). *Barn med två mammor eller två pappor*. Tillgänglig

via Internet: http://www.scb.se/Pages/TableAndChart_279857.aspx Hämtad: 2012-12-18

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig på Internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

[Hämtad 2012-09-13]

Under ytan (2006) *En utmaning för heteronormen*. Tillgänglig på Internet:

http://app.rfsl.se/apa/37/public_files/UY_En_utmaning_for_heteronormen.pdf [Hämtad 2012-12-09]

Under ytan (2012). *Fakta om projektet "Under ytan"*. Tillgänglig på Internet:

<http://www.ytan.se/?p=2872> [Hämtad 2012-11-16]

Östlund, Daniel (2012). *Deltagandets kontextuella villkor: fem träningskoleklassers*

pedagogiska praktik. (Doctoral dissertation). Malmö: Malmö högskola. Tillgänglig på

Internet: <http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=2&pid=diva2:571918> [Hämtad

2012-12-16]

BILAGA 1

INTERVJUUNDERLAG

Nedan frågor har riktats mot de av våra respondenter som är verksamma i förskolan.

1. Arbetar du/ni aktivt vid styrda aktiviteter med att neutralisera könsrollerna och kan du beskriva metoder?
2. I ditt/ert arbete, hur tänker du/ni kring familjekonstellationer och synliggörs dessa i verksamheten?
3. Arbetar du/ni i verksamheten med att synliggöra andra familjekonstellationer utöver den traditionella kärnfamiljen? Metoder och material?
4. Anser du/ni att det är av vikt att arbeta med samkönade familjekonstellationer i förskolan och varför?
5. Kan du/ni beskriva hur du/ni genom ditt/ert förhållningssätt arbetar för att stärka alla barnen oavsett vilken familjekonstellation de lever i?

BILAGA 2

VAD ÄR EN FÖRÄLDER?

Detta är några saker som en förälder gör och det kallas för ovillkorlig kärlek och omsorg. Spelar det då någon roll om dina föräldrar är dina biologiska föräldrar, det vill säga var ägget och spermien som du är tillverkad av kommer ifrån? Eller är kärleken och omsorgen det som faktiskt betyder något? Vad tycker du?

En förälder...

- ♥ blåser på ditt knä när du ramlat.
- ♥ läser en saga för dig innan du ska sova.
- ♥ bestämmer vad du får se på TV.
- ♥ skäller på dig när du gjort något dumt, men älskar dig hela tiden.
- ♥ blir bekymrad när du är ledsen.
- ♥ väcker dig på morgonen och lagar din frukost.
- ♥ ser till att du har rena kläder.
- ♥ bäddar om dig när du är sjuk.
- ♥ packar din väska med matsäck när du har utflykt.
- ♥ köper julklappar.
- ♥ bakar din födelsedagstårta.

Ps. Alla föräldrar och barn har soliga och regniga dagar. En förälder kan glömma matsäcken eller glömma att tvätta favorittröjan. Alla är vi ju människor och det är mänskligt att inte vara perfekt.

Ur *Barn i regnbågsfamiljer* (Schubert, Karolina, 2012a, s 36).